



TESIS DOCTORAL

**AGRESIVIDAD Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN LAS
ESCUELAS DE SECUNDARIAS EN ISLA DE SANTIAGO DE
CABO VERDE**

AUGUSTO MONTEIRO BORGES

Departamento de Ciencias de la Educación

2014

A AGRESSIVIDADE E RELAÇÃO ENTRE OS COLEGAS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA ILHA DE SANTIAGO DE CABO
VERDE



TESIS DOCTORAL

**AGRESIVIDAD Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN LAS
ESCUELAS DE SECUNDARIAS EN ISLA DE SANTIAGO DE
CABO VERDE**

AUGUSTO MONTEIRO BORGES

Departamento de Ciencias de la Educación

2014



TESIS DOCTORAL

**AGRESIVIDAD Y RELACIÓN ENTRE IGUALES EN LAS
ESCUELAS DE SECUNDARIAS EN ISLA DE SANTIAGO DE
CABO VERDE**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Augusto Monteiro Borges

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

Conformidad de la Directora: Isabel Cuadrado Gordillo

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

2014

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus
queridos filhos:
Evelise, David, Ruth, Ezequiel e Débora*

AGRADECIMENTOS

Na vida todos nós somos devedores: a DEUS devemos a vida em toda a sua plenitude; aos amigos devemos a compreensão, o estímulo, a palavra amiga e a própria crítica construtiva.

Na preparação deste trabalho, muitas pessoas nos apoiaram, embora de formas diferentes: uns facultaram –nos documentos, outras responderam às nossas variadas solicitações ou nos encaminharam para fontes documentais de grande relevância para este trabalho.

Começamos por apresentar os nossos sinceros agradecimentos à Professora Doutora Isabel Cuadrado Gordillo, que assumiu a responsabilidade da tutoria deste trabalho. Numerosas discussões que com ela mantivemos a propósito de diferentes pontos de vistas, aqui apresentados, que permitiram enriquecer os nossos conhecimentos sobre a matéria. Ela sempre esteve disponível para responder às nossas solicitações, concedendo-nos as orientações necessárias.

Estamos em dívida com o colega, professor Ido Carvalho, com quem discutimos e trocamos várias ideias, úteis ao desenvolvimento deste trabalho. Ele forneceu-nos todos os seus documentos, que estão relacionados com o nosso tema.

À nossa esposa, Maria da Conceição dos Santos pelo companheirismo; aos nossos filhos Evelise, David, Ruth, Ezequiel e Débora pela convivência, que nos têm levado a ligar a teoria à prática;

Aos nossos alunos do liceu “Amílcar Cabral” das turmas do 10 A₄, 10 A₁₂, 10 A₂₆, 10 A₂₉, 10 A₃₅, 12º CT₁, 12º CT₂ e 12º CT₄, e a todos aqueles que em diversas ocasiões foram nossos alunos, pelas convivências, pelo respeito, pela amizade, pelas lúcidas confrontações travadas, que nos tem permitido pôr em prática aquilo que defendemos na nossa fundamentação teórica;

Os nossos sinceros agradecimentos aos Professores Doutores: Maria Rosa Oria, Florentino Blázquez, Ricardo Luengo, Sixto Cubo, Henrique Iglesias pelos conhecimentos que nos transmitiram, pela disponibilidade e forma de tratamento; e a todos os outros professores que estão ligados ao programa de Doutoramento; e à Reitoria da Universidade de Extremadura pelo caloroso acolhimento;

Somos gratos ainda ao Instituto Politécnico de Leiria pelo engajamento em todo o nosso processo de doutoramento, destacando os Doutores Miguel e Nuno Mangas por todos os apoios que nos concederam;

Os nossos agradecimentos aos directores do IP, do liceu “Amílcar Cabral” e à Presidente do IPCV, que nos deram parecer favorável no pedido de transferência do liceu para a Escola de Formação de Professores de Ensino Básico de Assomada, o que permitiu-nos ter mais tempo para dedicarmos à investigação.

Aos colegas Arlindo Tavares, Joaquim Furtado, Salvador Semedo, Leila Eleanor, Catarina, Manuel Tavares porque estivemos sempre juntos na luta, ajudando uns aos outros;

Aos nossos queridos irmãos Albino Moreira, Fernand Olende, Silvino Fernandes, Daniel, Olavo Lopes, Antonino Borges pelas intercessões, que permitiram a criação de todas as condições necessárias para o desenrolar da nossa pesquisa.

Aos bibliotecários da Universidade de Extremadura, mais concretamente os da Faculdade da Educação, cujos nomes não lembramos neste momento, os nossos sinceros agradecimentos;

Aos nossos sobrinhos Eliezer Lopes Borges, Paulo Jorge Borges, Isaac Borges e ao nosso amado amigo e irmão Stivem que nos concederam apoios informáticos, um muito obrigado;

A nossa profunda gratidão aos nossos colegas da disciplina: Ana Rita, Águeda, Arlindo, Francisco, Abel e Jorge que nos prestaram todos os apoios que estiveram nas suas possibilidades.

Queremos agradecer a todos aqueles que de uma forma ou de outra estiveram ajudaram na realização deste trabalho.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
ÍNDICE GERAL	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	9
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	9
1 CARACTERIZAÇÃO DA ILHA SANTIAGO DE CABO VERDE	11
1.1 Concelho do Tarrafal	12
1.2 Concelho de Santa Catarina	14
1.3 Concelho de Santa Cruz	17
1.4 Concelho do São Miguel.....	18
1.5 Concelho de São Salvador do Mundo.....	19
1.6 Concelho de São Lourenço dos Órgãos	20
1.7 Concelho de São Domingos	21
1.8 Concelho de Praia	23
1.9 Concelho da Ribeira Grande de Santiago	27
CAPÍTULO II.....	30
DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	30
1. Convivência	32
2. Indisciplina.....	38
3. Conflito	45
4. Agressividade.....	50
5. Violência.....	63
6. Bullying	68
6.1. Tipos de bullying	69
6.2. Locais onde ocorre o bullying.....	72
6.3. Consequências do bullying.....	74
CAPÍTULO III	77
FACTORES QUE AFECTAM O.....	77
COMPORTAMENTO DE UM INDIVÍDUO.....	77

1.	Influência da família no comportamento dos indivíduos.....	80
1.1.	A família e a educação na adolescência	89
1.2.	A influência dos meios de comunicação e informação na família.....	91
1.3.	A situação de instabilidade familiar e manifestação de comportamentos anti- sociais	95
1.4.	Estabelecimento de relações interpessoais na adolescência e o surgimento dos grupos marginais	99
1.4.1.	A formação de grupos de amigos na adolescência.....	106
1.4.2.	O surgimento de grupos marginais.....	108
1.4.3.	O surgimento de grupo Gangs.....	112
2.	A influência da inteligência emocional nas relações interpessoais	117
2.1.	O papel da escola na promoção da educação emocional	138
CAPÍTULO IV		149
A RELAÇÃO DE CONVIVÊNCIA NA SALA AULA		149
1.	A relação de convivência entre o professor e os alunos	152
2.	Relação de convivência entre os alunos	172
3.	A exclusão social através de alunos e professores	176
3.1.	O professor como agente da exclusão social dos alunos	177
3.2.	Os colegas como agentes da exclusão social	184
4.	Gestão de convivência na sala de aula.....	186
4.1.	O professor como gestor de convivência da sala de aula.....	191
5.	Prevenir a violência e educar para a convivência.....	203
5.1.	Programa de prevenção e intervenção	204
5.2.	Modelos de regulação e promoção da Convivência Escolar	212
5.3.	Relações estabelecidas entre as vítimas, agressores e as testemunhas durante o Bullying.....	221
CAPÍTULO V		226
ABORDAGEM METODOLÓGICA		226
Projecto de pesquisa		227
Processo de investigação		228
Objectivos da investigação.....		229
1.	Características metodológicas	231
1.1.	Amostra do aluno	231
1.2.	Amostra do professor	240
1.3.	Instrumentos.....	241
1.3.1.	Questionário feito aos alunos	241
	Procedimentos.....	243
1.3.2.	Questionários aplicados aos professores	244
	Procedimentos.....	246
1.4.	Análises de dados e de resultado	246
1.4.1.	Respostas dos alunos	246
1.4.2.	Percepção das vítimas	253
1.4.3.	Alunos que se manifestam com agressores	260
1.4.4.	Variação da incidência dos maus tratos segundo as características da amostra.....	264
1.4.5.	Características dos protagonistas e as situações de ocorrência dos maus tratos	416
1.4.6.	Reacção dos protagonistas perante à situação de maus tratos na escola	420
1.4.7.	Situação socioeconómica dos alunos	425

1.5	Respostas dos professores.....	435
1.5.1	Opinião dos professores sobre os problemas que afectam o funcionamento da escola	436
1.5.2	Influência dos conflitos para a convivência na escola segundo a opinião dos professores	440
1.5.3	Maus tratos entre colegas segundo a opinião dos professores	443
1.5.4	Localização dos conflitos segundo a opinião dos professores	445
1.5.5	Causas da conduta agressiva e factores que a explicam.....	448
1.5.6	O professor como um dos elementos do conflito	454
1.5.7	Reacção dos professores e da escola face à situação dos maus tratos.....	458
5.	Acção das Direcções das diferentes Escolas face às diferentes situações de maus tratos e conflitos que ocorrem nas diferentes Escolas Secundárias em estudo	469
3.1	Actividades realizadas pelas diferentes escolas secundárias para prevenirem o surgimento da violência.....	477
4	Situação socioeconómica dos alunos segundo a opinião dos professores.....	478
	CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	483
	CAPITULO VIII	497
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	497

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1 Principais crimes ocorridos no concelho do Tarrafal durante o ano judicial 2012/13	13
Tabela 2 Principais crimes ocorridos no concelho de Santa Catarina durante o ano judicial 2012/13	16
Tabela 3 Principais crimes ocorridos no concelho de Santa cruz durante o ano judicial 2012/13	18
Tabela 4 Principais crimes ocorridos no concelho de São Domingos durante o ano 2013....	22
Tabela 5 Principais crimes ocorridos no concelho da Praia durante o ano judicial 2012/13 Parte A	25
Tabela 6 Principais crimes ocorridos no concelho da Praia durante o ano judicial 2012/13 parte B	26
Tabela 7 Principais crimes ocorridos no concelho da Ribeira Grande de Santiago durante o ano 2013	29
Tabela 8: Distribuição das amostras da população estudantil por concelho	234
Tabela 9: Distribuição das amostras dos alunos por escola.....	239
Tabela 10: Distribuição das amostras dos professores por concelho	241
Tabela 11: Opinião dos alunos quando desempenham o papel de testemunhas	247
Tabela 12: Manifestações de gangs nas escolas segundo a opinião dos alunos que desempenha o papel de testemunhas	252
Tabela 13: Opinião dos alunos que se manifestam como vítimas sobre os tipos de maus tratos que recebem dos colegas	258
Tabela 14: Tipos de maus tratos perpetrados contra os colegas se opinião de alunos que se manifestam como agressores	261
Tabela 15: Variação da incidência do mau trato “ignorar” segundo as testemunhas em função da escola.....	265
Tabela 16 Variação da incidência do mau trato “insultar” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola.....	267
Tabela 17 Variação da incidência do mau trato “destruir as coisas” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola.....	268
Tabela 18 Variação da incidência do mau trato “bater” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola.....	270
Tabela 19 Variação da incidência do mau trato “obrigar a fazer coisas com ameaças” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola.....	271
Tabela 20 Variação da incidência do mau trato “ameaçar com armas” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	273

Tabela 21 Variação da incidência do mau trato através do “telemóvel” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	274
Tabela 22 Variação da incidência do mau trato de “professor para aluno” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	276
Tabela 23 Variação da incidência do mau trato de “aluno para professor” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	277
Tabela 24 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um aluno” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola.....	279
Tabela 25 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	280
Tabela 26 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	282
Tabela 27 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola	283
Tabela 28 Variação da incidência do mau trato de “professor para o aluno” segundo as testemunhas em função do ano de escolaridade	301
Tabela 29 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um aluno” segundo as testemunhas em função da idade.....	307
Tabela 30 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” segundo as testemunhas em função da idade	309
Tabela 31 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” segundo as testemunhas em função da idade	310
Tabela 32 Variação da incidência da situação em que os alunos sentem medo na escola” segundo as vítimas em função da especificidade da escola.....	312
Tabela 33 Variação da incidência entre as causas do medo na escola” segundo as vítimas em função da especificidade das escolas	315
Tabela 34 Relação entre o professor e os alunos em função da especificidade da escola.	319
Tabela 35 Relação entre o professor e os alunos em função do ano de escolaridade	322
Tabela 36 Correlação entre o tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores em função da especificidade da escola	324
Tabela 37 Formas de tratamento que os alunos recebem do professor	325
Tabela 38 Variação da incidência do mau trato “ignorar” segundo as vítimas em função da especificidade da escola.....	327
Tabela 39 Variação da incidência do mau trato “impedir de participar nas actividades” segundo as vítimas em função da especificidade da escola.....	328
Tabela 40 Variação da incidência do mau trato “insultar” segundo as vítimas em função da especificidade da escola.....	330
Tabela 41 Variação da incidência do mau trato “colocar nomes ofensivos” segundo as vítimas em função da especificidade da escola	331
Tabela 42 Variação da incidência do mau trato “destruir as coisas” segundo as vítimas em função da especificidade da escola	332
Tabela 43 Variação da incidência do mau trato “roubar as coisas” segundo as vítimas em função da especificidade da escola	334
Tabela 44 Variação da incidência do mau trato através do “telemóvel e da internet” segundo as vítimas em função da especificidade da escola.....	335

Tabela 45 Relação entre o tipo de pessoa com quem vive a vítima fala dos seus problemas e a especificidade da escola.....	337
Tabela 46 Relação entre a causa do medo na escola e o ano de escolaridade.....	348
Tabela 47 Relação entre o professor e os alunos em função do ano de escolaridade	349
Tabela 48 Relação entre os factores que contribuem para que os alunos sintirem medo do professor	350
Tabela 49 Relação entre com quem fala a vítima dos seus problemas e o ano de escolaridade	363
Tabela 50 Relação entre quem vem socorrer a vítima e o ano de escolaridade	365
Tabela 51 Relação entre o tipo de mau trato “insultar” e a situação familiar do aluno que assume como vítima	367
Tabela 52 Relação entre o tipo de mau trato “esconder as coisas” e a situação familiar do aluno que assume como vítima.....	368
Tabela 53 Relação entre o tipo de mau trato “roubar as coisas” e a situação familiar do aluno que assume como vítima.....	369
Tabela 54 Relação entre o tipo de mau trato “bater” e a situação familiar do aluno que assume como vítima	370
Tabela 55 Relação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima	371
Tabela 56 Relação entre o tipo de mau trato “insultar” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima.....	372
Tabela 57 Relação entre o tipo de mau trato “bater” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima	373
Tabela 58 Relação entre o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima.....	374
Tabela 59 Relação entre o tipo de mau trato “importunar sexualmente” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima	375
Tabela 60 Relação entre o tipo de mau trato “ameaçar com armas” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima	376
Tabela 61 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “roubar as suas coisas” e a especificidade das escolas	378
Tabela 62 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “importunar sexualmente” e a especificidade das escolas.....	380
Tabela 63 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “esconder as coisas” e o sexo.	382
Tabela 64 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.....	383
Tabela 65 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.....	384
Tabela 66 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “bater” e o ano de escolaridade.....	385
Tabela 67 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” e o ano de escolaridade.....	387
Tabela 68 Variação de incidência do tipo de mau trato “insultar” em que o aluno se assume como agressor em função da especificidade da escola.....	388
Tabela 69 Variação de incidência do tipo de mau trato “esconder as coisas” em função da idade	406

Tabela 70 Variação de incidência do mau trato através do “telemóvel e da internet” em função da idade	407
Tabela 71 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “ignorar” ...	408
Tabela 72 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”	409
Tabela 73 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “roubar as coisas”	411
Tabela 74 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”	412
Tabela 75 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “importunar sexualmente”	413
Tabela 76 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”	415
Tabela 77 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato através do “telemóvel e internet”	416
Tabela 78 Tipos de agressores segundo a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas	417
Tabela 79 Lugares onde acontecem os principais tipos de maus tratos entre os colegas segundo as vítimas.....	419
Tabela 80 Incidência dos maus tratos entre os colegas segundo a opinião dos professores	444
Tabela 81 Lugar onde ocorre conflitos segundo a opinião dos professores	446
Tabela 82 Agressão do aluno contra professor.....	454
Tabela 83 Agressão do professor contra aluno.....	456
Tabela 84 Acção dos professores face às diferentes situações de maus tratos (agressão verbal e exclusão social).....	458
Tabela 85 Acção dos professores face à ocorrência das situações de maus tratos entre colegas (agressão física directa e indirecta)	461
Tabela 86 Medidas tomadas pelos professores quando os alunos geram conflitos.....	464
Tabela 87 Acção da escola quando os alunos agredem os colegas verbalmente ou excluem-nos socialmente segundo a opinião dos professores.....	469
Tabela 88 Acção da escola quando os alunos agredem os colegas fisicamente directa ou indirectamente segundo a opinião dos professores.....	471
Tabela 89 Medidas tomadas pelas escolas após um aluno ter agredido o seu colega fisicamente.....	473

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Mau trato através do telemóvel e internet segundo a opinião dos alunos que desempenham o papel de testemunhas	251
Gráfico 2: Relação entre os alunos e os professores segundo a opinião dos alunos que desempenham o papel de testemunhas	251
Gráfico 3: Relação entre professor alunos segundo a opinião de alunos que desempenham o papel de testemunhas	252
Gráfico 4: Medo na escola segundo a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas	253
Gráfico 5: Factors que contribuem para os alunos sentirem medo na escola segundo as vítimas	254
Gráfico 6: Relação estabelecida entre os colegas segundo a opinião de alunos quando desempenham o papel de vítimas	255
Gráfico 7: Relação entre alunos segundo a opinião dos alunos quando desempenham o papel de vítimas	255
Gráfico 8: Tipos de maus tratos Professor-aluno de acordo com a opinião dos alunos quando desempenham o papel de vítima.....	256
Gráfico 9: Maus tratos através da Internet e telemóvel de acordo com a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas.....	260
Gráfico 10: Maus tratos através do telemóvel e internet segundo a opinião dos alunos que se manifestam como agressores.....	263
Gráfico 11: Variação de incidência do tipo de mau trato “falar mal” em função do sexo.....	285
Gráfico 12: Variação de incidência da manifestação do tipo de mau trato através do telemóvel e da internet em função do sexo.....	286
Gráfico 13: Variação de incidência entre um aluno ou um grupo de alunos que maltratam um professores em função do sexo.....	287
Gráfico 14: Variação de incidência entre o grau de percepção da ocorrência de situações em que de gangs de alunos que atacam um aluno em função do sexo.....	289
Gráfico 15: Variação de incidência entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” em função do ano de escolaridade	290
Gráfico 16: Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “insultar colega” e o nível de escolaridade.....	292
Gráfico 17: Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “Bater no colega” e o nível de escolaridade	293
Gráfico 18: Variação de incidência entre o tipo de mau trato “fazer ameaças para meter medo” e ano de escolaridade	295

Gráfico 19: Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “obrigar o colega a fazer coisas que ele não quer” e o nível de escolaridade	297
Gráfico 20: Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “Ameaçar com armas” e o nível de escolaridade	298
Gráfico 21: Variação de incidência do mau trato do aluno para professor em função do nível de escolaridade	300
Gráfico 22: Variação de incidência da manifestação de “gangs de alunos que atacam um aluno” em função do nível de escolaridade	303
Gráfico 23: Variação da incidência da ocorrência da manifestação de gangs de alunos que atacam gangs de alunos em função do nível de escolaridade	304
Gráfico 24: Variação de incidência da manifestação de gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos	306
Gráfico 25: Variação de incidência da ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola em função sexo	314
Gráfico 26: Correlação entre o sexo e as causas do medo nas escolas secundárias.	317
Gráfico 27: Influência do sexo no relacionamento entre o professor e os alunos	320
Gráfico 28: Correlação entre o tipo de mau trato “ignorar” e o sexo	340
Gráfico 29: Influência do sexo na manifestação do mau trato “colocar nomes ofensivos.	342
Gráfico 30: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “esconder as coisas”	343
Gráfico 31: Influência do sxo na manifestação do tipo de mau trato “bater”	345
Gráfico 32: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar com armas”	346
Gráfico 33: Influência do ano da escolaridade na manifestação do mau trato ignorar	352
Gráfico 34: Influência do ano da escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”	353
Gráfico 35: Influência do ano da escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “insultar”	355
Gráfico 36: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”	356
Gráfico 37: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “falar”	357
Gráfico 38: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “bater”	359
Gráfico 39: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”	360
Gráfico 40: Influência do ano de ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”	362
Gráfico 41: Influencia do sexo na manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”	389
Gráfico 42: Influência do sexo na manifestação do mau trato “insultar”	391
Gráfico 43: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas”	392
Gráfico 44: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “bater”	394
Gráfico 45: Influência do sxo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”	395
Gráfico 46: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “importunar sexualmente”	397

Gráfico 47: Influência do sexo na manifestação do mau trato “obrigar a fazer coisas”	398
Gráfico 48: Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar com armas”	400
Gráfico 49: Influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”	401
Gráfico 50: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas”	403
Gráfico 51: Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”	404
Gráfico 52: Tipos de pessoas que maltratam as vítimas	420
Gráfico 53: Pessoas que vem socorrer as vítimas	421
Gráfico 54: Relacionamento dos colegas com os agressores segundo a opinião dos alunos que se manifestam como agressores	422
Gráfico 55: Atitude dos alunos quando um colega sofre maus tratos	423
Gráfico 56: Grupos de alunos que se juntam para maltratarem um colega	424
Gráfico 57: Intervenção dos professores para resolverem situações de maus tratos	424
Gráfico 58: Com quem vive os alunos	425
Gráfico 59: N° de irmãos dos alunos inqueridos das diferentes escolas secundárias em estudos	426
Gráfico 60: Posição que os alunos ocupa entre os irmãos	427
Gráfico 61: Nacionalidade dos alunos	427
Gráfico 62: Nacionalidade do pai do aluno	428
Gráfico 63: Nacionalidade da mãe do aluno	428
Gráfico 64: Quem na família que possui a maior fonte de rendimento	429
Gráfico 65: Nível de escolaridade do pai do aluno	429
Gráfico 66: Nível de escolaridade da mãe	430
Gráfico 67: Ocupação do pai	431
Gráfico 68: Situação laboral da mãe	431
Gráfico 69: Forma como o pai trabalha	432
Gráfico 70: Possui empregados não no local de trabalho	432
Gráfico 71: Número de empregados	432
Gráfico 72: Profissão do pai	433
Gráfico 73: Forma de trabalho da mãe	
Gráfico 74: Têm empregada?	434
Gráfico 75: N° de empregadas	434
Gráfico 76: Ocupação da mãe	435
Gráfico 77: Problemas que afectam o funcionamento das escolas	437
Gráfico 78: Influência dos conflitos no funcionamento das escolas	441
Gráfico 79: Causas do surgimento das condutas agressivas	449
: Gráfico 80: Factores que contribuem para que um aluno seja agredido de uma forma continuada	452
Gráfico 81: Frequência da ocorrência de conflito na escola nos três últimos anos	467
Gráfico 82: Medidas de prevenção para combater a violência levadas a cabo pelas diferentes escolas	477
Gráfico 83: Nível de escolaridade dos pais segundo a opinião dos professores	479
Gráfico 84: Extrato social que mais representa os pais dos alunos das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago segundo a opinião dos professores	481

INTRODUÇÃO

*“Este hábito dos professores fascinantes contribui
para desenvolver: auto-estima, estabilidade,
tranquilidade, capacidade de contemplação do
belo, de perdoar, de fazer amigos, de socializar”*

Augusto Cury

O problema da convivência nas salas de aulas no ensino secundário tem inquietado diversos actores sociais, nomeadamente, pais e/ou encarregados de educação, professores, Directores das Escolas, políticos e todos aqueles que estão implicados directa ou indirectamente no processo ensino-aprendizagem.

Nestes últimos tempos as escolas e a sociedade em geral estão muito preocupadas com o surgimento de comportamentos anti-sociais verificados nas escolas, o que leva muitas pessoas a pensarem: o que fazer para resolver esses problemas que atingiram a escola? Como os professores conseguem trabalhar nestas situações? Quais são as principais causas do surgimento destas condutas anti-sociais?

A violência escolar manifestada de diferentes formas, como um problema social, exige uma atenção especial do Estado, que intervém de acordo com a concepção que têm sobre esta violência.

Os meios de comunicação social, de um modo geral, preocupam-se apenas em divulgar as ocorrências fatais, que envolvem brigas entre os alunos, que nalguns casos usam armas, culminando com a morte ou ferimento de um dos envolvidos. Essa situação ajuda a proliferar um sentimento de insegurança, nem sempre condizente com as reais condições das escolas. Apesar destes tipos de violência estejam presentes nas escolas, não ocorrem de forma generalizada e nem de uma forma regular em todas as escolas. Porém, incluem-se num segundo plano as discriminações, os maus tratos entre os colegas (Bullying), que mais afectam os alunos.

Os directores das escolas e o governo estão mais preocupados com as situações de violências físicas, que surgem pontualmente nas escolas, e muitas vezes consideram-nas como problemas de insegurança; os professores estão mais preocupados com a interrupção durante a aula; enquanto os alunos preocupam-se mais com o fenómeno bullying, porque corresponde à situação escolar que mais os afectam.

A tarefa docente deve ser dirigida de tal forma que proporcione a sã convivência, sendo esta um factor fundamental para a criação de um clima que propícia o desenrolar do processo ensino-aprendizagem, almejado por professores e alunos. Porém, nem sempre é possível manter esse clima na sala de aula, devido a interferência de factores de várias ordens, que podem ser: o tipo educação que o aluno recebe na família; as metodologias de ensino usadas pelos professores durante a leccionação; as relações estabelecidas entre o professor e os alunos e a interacção entre os colegas.

A família é o primeiro grupo organizado que permite a socialização de um indivíduo, contribuindo deste modo o estabelecimento de relações interpessoais. A integração social dos filhos depende em grande medida do tipo de educação que recebem

em casa. Se houver uma boa orientação por parte da família, os filhos vão ter uma certa facilidade de estabelecerem uma relação interpessoal saudável com os colegas, professores e com todos aqueles que fazem parte do meio sociocultural onde se encontram inseridos.

A tarefa de educar nestes últimos tempos não é fácil, não só porque os padrões de conduta variam de família para família, mas também pelo facto de estarmos inseridos num mundo globalizado. A família já não é o único meio de socialização dos filhos, mas tem outros intervenientes nesse processo, nomeadamente os colegas e os meios de comunicação social.

O tipo de convivência estabelecido na aula é influenciado pelas metodologias educativas que vão ser utilizadas na sala de aula; pelas decisões a serem tomadas sobre um determinado assunto relacionado com a vida escolar; e pela forma que os alunos são tratados na sala de aula.

O uso de metodologia tradicional na transmissão dos conteúdos aos alunos é um factor muito importante, que influencia a conduta dos alunos na sala de aula. Durante a transmissão dos conteúdos, os professores exigem aos alunos para ficarem em silêncio a fim de entenderem aquilo que estão a ensinar. Se os conteúdos não despertarem o interesse dos alunos, eles manifestam atitudes disruptivas, como pretexto para manifestarem as suas insatisfações, provocando deste modo o surgimento de conflito entre o professor e os alunos.

Se na aula os professores utilizarem metodologias que conduzem à personalização das relações, à partilha de humor, à flexibilidade nos acordos e à valorização dos alunos, desenvolver-se-á um clima favorável ao desenvolvimento da aula, que permite o sucesso escolar e a educação inclusiva.

Na sala de aula nem todos os alunos sentem bem integrados no sistema. Isso depende não só da forma como entendem que são tratados por certos professores, mas também do tipo de relacionamento que estabelecem com os seus colegas.

O uso de metodologia tradicional, por si só, constitui uma forma de exclusão social, uma vez que facilita o surgimento de conflitos, conflitos esses que alguns professores em vez de gerir de forma pacífica, recorrem ao poder que têm em mãos para castigar os alunos que consideram transgressores, baseando apenas em regras incoerentes. Muitas vezes os alunos castigados sentem-se injustiçados, porque não ficam convencidos da justiça e da justeza das medidas que foram tomadas pelos professores.

No estabelecimento de relações entre os colegas surgem violências esporádicas e fenómeno “bullying”. Se a vítima perceber que a sua situação não tem solução, ela pode considerar que esses fenómenos são normais. Neste caso pode transformar-se num terrível agressor ou entrar na solidão, porque a partir deste momento vai baixar a sua auto-estima.

A convivência democrática não significa ausência de divergências mas sim implica gerir as diferenças, de tal forma que o direito de todos seja respeitado. Muitas vezes, pensa-se que um ambiente de paz implica ausência de conflitos, porém, a paz implica gestão de conflitos de forma pacífica.

A gestão de conflitos constitui-se numa oportunidade para o amadurecimento individual, uma vez que o homem é um ser social, caracterizado pelas suas diferenças. Na resolução de um conflito acontece aprendizagem por ambas as partes, cada indivíduo possui a sua especificidade e, por isso, precisa do outro para estabelecer relações de complementaridade.

A educação para a sã convivência na sala de aula deve ser uma das grandes apostas da escola, porque permite os alunos saírem do ensino secundário não só com qualidades cognitivas, mas também com competências pessoais e sociais, isto é, aptos para se integrarem no meio sociocultural envolvente.

Para formar alunos com essas competências os professores devem possuir também essas qualidades, por isso, o governo deve apostar na formação dos professores para

poderem responder com prontidão esse desafio. Qualquer professor, como gestor de convivência na sala de aula, deve possuir habilidades que o facilite relacionar bem com os seus alunos e com outras pessoas que fazem parte da escola.

A educação para a convivência constitui uma das armas poderosas para a gestão da convivência, que é uma necessidade básica e essencial não só para o sucesso escolar, mas também, porque ajuda na prevenção da violência, promovendo a convivência na sala de aula.

A estruturação desta tese, está dividida em duas partes: a fundamentação teórica e a parte empírica.

A primeira parte, ou seja, a fundamentação teórica, é constituída por três capítulos:

No primeiro capítulo apresentamos a caracterização da ilha de Santiago, tendo em conta as características socioeconómicas, grau de ocorrência da criminalidade e níveis de escolaridade das populações residentes nos diferentes concelhos da ilha onde as diferentes escolas em estudo estão inseridas; no segundo capítulo apresentamos as definições dos principais conceitos relacionados com a pesquisa; no terceiro capítulo abordamos os factores que influenciam o comportamento do indivíduo, destacando a família, a influência da adolescência e a inteligência emocional. O quarto capítulo corresponde ao tema central da pesquisa, que estamos a fazer: “A AGRESSIVIDADE E RELAÇÃO ENTRE OS COLEGAS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA ILHA DE SANTIAGO DE CABO VERDE”. Neste capítulo falamos da relação de convivência estabelecida entre o professor e os alunos; das relações entre os colegas; da exclusão social através de alunos e professores; da gestão de convivência na sala de aula; e como prevenir a violência e educar para a convivência.

Na segunda parte abordamos a parte teórica da metodologia, na qual apresentamos o projecto de investigação e o processo levado a cabo; os objectivos da investigação, as hipóteses de trabalho, caracterização da amostra e o instrumento de recolha de dados. Por

último, efectuamos a análise e interpretação de dados, provenientes dos questionários aplicados tanto aos alunos como aos professores, concluindo com um relatório contendo as principais conclusões do nosso estudo.

A nossa pesquisa está centrada nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago, tais como:

Liceu “Domingos Ramos”, que está localizado no “Platô”, centro histórico da cidade da Praia; Escola Secundária, “Abílio Duarte”, que se localiza na zona do Palmarejo; Escola Secundária “Constantino Semedo”, localizada na zona de Achada São Filipe; e Escola Secundária de Achada Grande, localizada na zona de Achada Grande, todas do concelho da Praia; Liceu “Amílcar Cabral” e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes”, localizadas no concelho de Santa Catarina; Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves”, localizada no concelho de São Salvador do Mundo; Escola Secundária “Fulgêncio Tavares”, localizada no concelho de São Domingos; Escola Secundária “Luciano Garcia”, localizada no concelho de São Lourenço dos Órgãos; Escola Secundária de Salineiro, localizada no concelho da Ribeira Grande de Santiago; Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva”, localizada no concelho de Santa Cruz; Escola Secundária de “São Miguel”, localizada no concelho com o mesmo nome; e Escola Secundária de “Tarrafal”, localizada no concelho do mesmo nome.

Com esta pesquisa achamos que conseguiremos dar uma contribuição muito valiosa para o entendimento das causas dos problemas de convivência como: a disrupção na aula, o surgimento de alguns casos de violência e o fenómeno bullying; e apresentar propostas de medidas de prevenção contra essas formas de condutas que perturbam o normal funcionamento das aulas.

A realização deste trabalho de pesquisa processou-se em etapas:

Na primeira etapa fizemos uma revisão da literatura sobre o tema a ser tratado a nível internacional. E procuramos, em primeiro lugar, definir os principais conceitos que vamos

utilizar na investigação; e em segundo lugar fizemos uma revisão bastante exaustiva das investigações prévias em cada um dos temas que vão ser tratados no nosso estudo.

Numa segunda etapa abordamos a parte teórica da metodologia de investigação, na qual apresentamos o objectivo geral e os objectivos específicos da mesma. Para além disso, elaboramos um conjunto de hipóteses que vai ser testado através do teste de Qui-quadrado. Em seguida apresentamos o instrumento usado na investigação e os procedimentos utilizados na recolha de dados. Depois passamos à análise dos dados para seguir com a interpretação dos mesmos e concluirmos com um relatório contendo as principais conclusões.

Antes de começar a parte do desenvolvimento deste trabalho achamos conveniente fazer alusão aos objectivos que pretendemos alcançar com a presente investigação, tais como:

Objectivo geral

Conhecer a relação entre os companheiros e a incidência de maus tratos nas Escolas Secundárias da Ilha Santiago de Cabo Verde

Objectivo específico

- ❖ Analisar os processos de maus tratos entre os colegas nas Escolas Secundárias de Santiago de Cabo Verde e as diferentes manifestações dos mesmos.
- ❖ Determinar o nível de incidência das diferentes manifestações de abuso a partir da percepção diferenciada das testemunhas, vítimas e agressores nas Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.
- ❖ Verificar se existe alguma diferença relativamente às percepções das testemunhas, vítimas e agressores relativamente aos diferentes tipos de maus tratos, em função da idade, sexo e nível de escolaridade nas Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde;

- ❖ Identificar as medidas de prevenção utilizadas pelas escolas para combaterem o surgimento de violência nos espaços escolares;
- ❖ Verificar se existe alguma relação entre atitude do professor na sala de aula e o surgimento de situações de indisciplinas.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZAÇÃO DO
ESTUDO

1 CARACTERIZAÇÃO DA ILHA SANTIAGO DE CABO VERDE

De acordo com Semedo (1995) a disposição das ilhas em relação à direcção dos ventos mais frequentes, os alísios de Nordeste, fez com que o arquipélago esteja dividido em dois grupos: “Barlavento” e “Sotavento”.

As ilhas de Barlavento englobam todas ilhas do Norte do arquipélago: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, Sal, Boa Vista e os ilhéus Raso e Branco. Todas ilhas de Barlavento são povoadas, com excepção da ilha de Santa Luzia que ainda se encontra despovoada. As ilhas de Sotavento, que são todas povoadas, englobam todas ilhas do Sul do arquipélago, tais como: Maio, Santiago, Fogo e Brava.

À semelhança de outras ilhas de Cabo Verde, como Santo Antão, Fogo e São Nicolau, a ilha de Santiago é muito montanhosa. Serra de Malagueta e Pico de Antónia são os dois maiores maciços montanhosos da ilha. É nesta ilha onde está situada a capital do país, a Cidade da Praia.

Actualmente, Santiago é uma das ilhas de Cabo Verde com maior produção agrícola, o que se deve, segundo Fieldler (2011) ao facto da modernização da agricultura ter contribuído para um aumento de mais de 400 hectares de terrenos irrigados com sistemas de regas modernos.

No que diz respeito à modernização e diversificação da economia rural, Neves (2010) diz que isso deve passar, em primeiro lugar, pela modernização da agricultura, que

vai ser possível graças à mobilização das águas superficiais com a construção de barragens, modernização do sistema de irrigação, capacitação dos agricultores, criação de laboratórios para testar e certificar a qualidade de produtos, empresarialização do sector agrícola, e facilitação do acesso ao financiamento. Acrescenta ainda a este respeito que Cabo Verde apostou não só na construção de estradas asfaltadas, mas também na modernização dos portos, como forma de facilitar a distribuição e a comercialização de produtos agrícolas do meio rural para o meio urbano, bem como no transporte inter-ilhas.

A ilha de Santiago está localizada a sul de Cabo Verde. É a maior ilha do país. Ela possui uma área de 991 Km² ocupada, como já referimos acima, por 273.919 habitantes, distribuídos em duas regiões políticas: Santiago Norte e Santiago Sul. A região política Santiago Norte engloba os concelhos do Tarrafal, Santa Catarina, São Miguel, São Salvador do Mundo, São Lourenço dos Órgãos e Santa Cruz. E a região política Santiago Sul inclui por sua vez os concelhos da Praia, São Domingos e Ribeira Grande de Santiago.

De acordo com os dados do Censo 2010, os 273.919 habitantes residentes em Santiago encontram-se distribuídos da seguinte forma: Tarrafal 18.565; Santa Catarina 43.297; Santa Cruz 26.609; São Miguel 15.648; São Salvador do Mundo 8.677; São Lourenço dos Órgãos 7.388; Praia 131.602; São Domingos 13.808; e Ribeira Grande de Santiago 8.325.

1.1 Concelho do Tarrafal

O concelho do Tarrafal fica localizado na parte Norte da ilha de Santiago. Tarrafal tem uma das mais belas praias da ilha de Santiago, que é visitada diariamente não só pelos nacionais, mas também por um número significativo de turistas. Tarrafal possui 18.565 habitantes, ocupando assim, em termos populacionais, ocupa o quarto lugar a nível da ilha de Santiago. É um concelho marcado por uma forte tradição cultural como a música, a dança, o teatro, a cerâmica e a religião.

O sonho de qualquer pessoa é sentir-se bem. Para que isso aconteça é necessário que um conjunto de condições sejam reunidas, tais como possuir uma casa própria, ter uma alimentação equilibrada e receber os cuidados de saúde. De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto dos cabo-verdianos varia em função do sexo. No Tarrafal, o nível de conforto dos indivíduos do sexo masculino varia da seguinte forma: nível baixo, 32,2%; nível médio, 37,2%; nível alto, 10,2%; e nível muito alto, 1,5%. No caso dos indivíduos do sexo feminino, a variação é a seguinte: nível muito baixo, 25,5%; nível baixo, 37,3%; nível médio, 30,6%; nível alto, 6,1 alto; e nível muito alto, 0,4%.

A nível do concelho do Tarrafal nem sempre as relações interpessoais espelharam a sua convivência e a cultura da paz, uma vez que de vez em quando acontecem situações de criminalidade. De acordo com os dados estatísticos colhidos junto do Conselho Superior do Ministério Público relativos ao ano Judicial 2012/13, aconteceram neste concelho algumas situações de ofensa à integridade física, homicídio, crimes sexuais, violência baseada no género, crime ambiental, branqueamento de capitais, crimes contra ordem pública e crimes relacionados com droga, como se pode ver na tabela.1.

Espécie de crime	Número de casos durante o ano judicial 2012/13
Ofensa à integridade física	442
Homicídio simples	6
Homicídio tentado	15
Crimes contra a propriedade	764
Crimes sexuais	55
VBG	239
Crime ambiental	4
Branqueamento de capitais	442
Tráfico de drogas	34
Consumo de drogas	1
Crimes contra a honra	326
Crimes contra ordem pública	12

Tabela 1 Principais crimes ocorridos no concelho do Tarrafal durante o ano judicial 2012/13

De acordo com a tabela 1, os cinco tipos de crimes mais frequente neste concelho são: “contra a propriedade” (764 casos); “ofensa à integridade física” (442 casos); “branqueamento de capitais” (442 casos); “crimes contra a honra” (326 casos); e “violência baseada no género” (239 casos). E o crime menos frequente é o consumo de drogas. Queremos ressaltar que esses incluem também crimes ocorridos no concelho de São Miguel

uma vez que é a comarca do Tarrafal que regista as ocorrências do concelho de São Miguel, que alguns anos atrás fazia parte do concelho do Tarrafal.

Como já referimos, acima uma das maiores apostas dos sucessivos Governos de Cabo Verde tem sido o investimento na educação, que se intensificou muito a partir da independência nacional. Segundo os dados do Censo 2010, ainda 14,9% da população do Tarrafal é analfabeta; 5,0% tem o nível do pré-escolar; 2,3% foi instruído a partir da alfabetização; 42,9 possui ensino básico; 30,7% possui ensino secundário; 0,4 % possui ensino médio; e 1,9% possui ensino superior.

Neste momento há uma tendência para uma melhoria substancial do quadro acima descrito, uma vez que o concelho já dispõe não só Jardins Infantis, Escolas para Ensino Básico Integrado e Escolas Secundárias, mas também o Instituto Universitário da Educação acaba de abrir ali uma extensão do Pólo da cidade de Assomada no concelho de Santa Catarina.

Não faz parte do nosso estudo os outros níveis de escolaridades (Pré-escolar, Básico e Superior). Apenas interessa-nos o ensino secundário. Relativamente ao Ensino Secundário, Tarrafal possui no presente momento apenas duas escolas secundárias: a Escola Secundária de Chão Bom e a Escola Secundária do Tarrafal.

1.2 Concelho de Santa Catarina

O concelho de Santa Catarina fica localizado na parte oeste da ilha de Santiago. Dista 44 Km do concelho da Praia, a capital do país. Santa Catarina possui 43.297 habitantes o que faz com seja o segundo maior concelho de Santiago em população e o primeiro maior em superfície. A sua cidade é Assomada, que é o 2º centro urbano da ilha de maior dimensão.

Santa Catarina é um concelho de características rurais, uma vez que segundo Fielder (2011) 72% da população vivem em áreas rurais, e, têm como principais actividades

económicas: a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. Diz ainda que o concelho é conhecido como celeiro de Cabo Verde e o mercado da Assomada é um dos mais importantes do país, sendo procurado por pessoas de todas as regiões da ilha, pois é servido por uma rede de estradas que permitem uma rápida ligação com os outros concelhos da ilha. Apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cerâmica. De acordo com os dados do Censo 2010, o nível de conforto do concelho também varia em função do sexo, Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho: 14,9 % possui um nível muito baixo de conforto; 32,0% baixo; 36,5% médio; 14,1% alto; e 2,0% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino: 19,1% possuem um nível muito baixo de conforto; 36,9% baixo; 33,9% médio; 8,5% alto; e 0,8 muito alto.

Relativamente à ocorrência de situações de criminalidade, de acordo com os dados estatísticos colhidos no Conselho Superior do Ministério Público relativos ao ano Judicial 2012/13, verificamos que aconteceram situações de homicídio, de ameaças, de maus tratos, de agressões sexuais e tentativas de agressões sexuais, de violência baseada no género, de injúria, de calúnia, de resistência à autoridade, de roubo, de furto, de abuso de confiança, de desobediência à autoridade, de detenção de armas, de introdução nas casas alheias, e de fogo posto, conforme se pode verificar na tabela.2.

Espécie de crime	Número de casos durante o ano judicial 2012/13
Homicídio simples	14
Homicídio agravado	1
Briga	2
Ameaças	132
Maus tratos	9
Agressão sexual	18
Tentativa de agressão sexual	45
Violência baseada no género	193
Injúria	108
Calúnia	35
Roubo	67
Furto	253
Abuso de confiança	38
Estupefacientes	4
Resistência à autoridade	1
Desobediência à autoridade	4

Detenção de armas	19
Introdução em casa alheia e outros	2
Fogo posto (Incêndio)	2

Tabela 2 Principais crimes ocorridos no concelho de Santa Catarina durante o ano judicial 2012/13

De acordo com a tabela 2 os cinco tipos de crimes mais frequente neste concelho são: “furto” (253 casos); “violência baseada no género” (193 casos); “ameaças” (132 casos); “injúrias” (108); e “roubo” (67 casos). E o crime menos frequente é a resistência às autoridades (1 caso). Queremos ressaltar que esses dados incluem também crimes ocorridos no concelho de São Salvador do Mundo, uma vez que é a comarca de Santa Catarina que regista as ocorrências do concelho de São Salvador do Mundo, que alguns anos atrás fazia parte do concelho de Santa Catarina.

Relativamente à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010, ainda 17,1% da população é analfabeta; 4,6% tem o nível do pré-escolar; 0,9% foi instruído a partir da alfabetização; 42,0% possui ensino básico; 30,3% possui ensino secundário; 0,9 % possui ensino médio; e 3,8% possui ensino superior. Neste momento, há uma tendência para uma melhoria substancial, uma vez que o concelho já dispõe de escolas para Ensino Básico Integrado e Jardins Infantis em todas as localidades. É neste concelho onde se encontra a maior escola secundária do país, quer em termos de infraestrutura, quer em termos de população estudantil. Santa Catarina conta ainda com duas instituições universitárias: o Instituto Universitário da Educação (IUE) e a Universidade de Santiago (US). O IUE é uma escola de formação de professores para o ensino básico, e tem como missão formar professores de toda a região Santiago Norte.

Como referimos acima, não faz parte do nosso estudo os outros níveis de escolaridades (Pré-escolar, Básico e Superior). Apenas interessa-nos o ensino secundário. Relativamente ao ensino secundário, o concelho de Santa Catarina possui neste presente momento quatro escolas secundárias: Liceu “Amílcar Cabral”, a Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes”, Escola Secundária “Armando Quatro Caminhos” e escola Técnica Grão Duque Henri.

1.3 Concelho de Santa Cruz

O concelho de Santa Cruz fica localizado na parte Oeste da ilha de Santiago. Santa Cruz possui 26.609 habitantes, sendo o terceiro maior concelho da ilha em população. À semelhança do concelho de Santa Catarina, Santa Cruz apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro e regadio, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. É o maior fornecedor de frutas (principalmente papaia e banana) e produtos hortícolas (mandioca, cenoura, tomate, couve, alface, etc) aos mercados da Praia e da Assomada, principalmente. Apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança e a cerâmica. De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto do concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho, 23,4 % possui um nível muito baixo de conforto; 39,4% baixo; 28,5% médio; 7,3% alto; e 0,9% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino: 27,5% possuem um nível muito baixo de conforto; 40,5% baixo; 26,6% médio; 4,5% alto; e 0,2 muito alto.

Relativamente à ocorrência de situações de criminalidade, de acordo com os dados estatísticos colhidos no Conselho Superior do Ministério Público relativos ao ano Judicial 2012/13, verificamos que aconteceram situações de homicídio, de ameaças, de maus tratos, de agressões sexuais e tentativas de agressões sexuais, de violência baseada no género, de injúria, de calúnia, de resistência à autoridade, de roubo, de furto, de abuso de confiança, de desobediência à autoridade, de detenção de armas, de introdução nas casas alheias, e de fogo posto, conforme se pode verificar na tabela.3.

Espécie de crime	Número de casos durante o ano judicial 2012/13
Homicídio simples	8
Briga	2
Ameaças	204
Maus tratos a menores	5
Ofensa contra a integridade física	360
Agressão sexual	18
Violência baseada no género	35
Injúria	185
Calúnia	26
Roubo	166

Furto	424
Abuso de confiança	17
Estupefacientes	49
Resistência à autoridade	3
Desobediência à autoridade	1
Detenção de armas	98
Introdução em casa alheia e outros	12
Fogo posto (Incêndio)	7

Tabela 3 Principais crimes ocorridos no concelho de Santa Cruz durante o ano judicial 2012/13

De acordo com a tabela 3 os cinco tipos de crimes mais frequente neste concelho são: “furto” (424 casos); “Ofensa contra a integridade física” (360 casos); “ameaças” (204 casos); “injúrias” (185 casos); e “roubo” (166 casos). E o crime menos frequente é a resistência às autoridades (1 caso). Queremos ressaltar que esses dados incluem também crimes ocorridos no concelho de São Lourenço dos Órgãos, uma vez que é a comarca de Santa Cruz que regista as ocorrências do concelho de São Lourenço dos Órgãos, que alguns anos atrás fazia parte do concelho de Santa Cruz.

No que diz respeito à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010 ainda 15,4% da população de Santa Cruz é analfabeta; 5,9% tem o nível do pré-escolar; 1,1% foi instruído a partir da alfabetização; 46,0% possui ensino básico; 27,9% possui ensino secundário; 0,8 % possui ensino médio; e 2,3% possui ensino superior.

O concelho de Santa Cruz dispõe, até este momento, de uma única escola secundária, “A Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva”, que recebe alunos provenientes de todas as localidades deste concelho.

1.4 Concelho do São Miguel

O concelho de São Miguel fica localizado na parte noroeste da ilha de Santiago. São Miguel possui 15.648 habitantes o que faz com seja o quarto maior concelho da ilha em população. À semelhança dos concelhos de Santa Catarina e de Santa Cruz, o concelho de São Miguel apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. O

concelho de São Miguel apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cerâmica.

De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto deste concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho: 33,2 % possui um nível muito baixo de conforto; 37,3% baixo; 22,1% médio; 6,1% alto; e 0,7% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino: 36,2% possuem um nível muito baixo de conforto; 38,4% baixo; 20,2% médio; 4,7% alto; e 0,7% muito alto.

No que diz respeito à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010 ainda 35,2% da população é analfabeta; 0,0% tem o nível do pré-escolar; 7,2% foi instruído a partir da alfabetização; 39,9% possui ensino básico; 14,5% possui ensino secundário/médio; 2,9 % possui bacharelato/ensino superior.

Neste momento, o concelho de São Miguel dispõe de apenas duas escolas secundárias: a “Escola Secundária de São Miguel” e a “Escola Secundária de Achada Monte”, que recebem alunos provenientes de todas as localidades do concelho.

1.5 Concelho de São Salvador do Mundo

O concelho de São Salvador Mundo fica localizado no centro da ilha de Santiago. São Salvador Mundo possui 8.677 habitantes, sendo o sexto maior concelho da ilha em população. À semelhança dos concelhos de Santa Catarina, Santa Cruz e São Miguel, o concelho de São Salvador Mundo apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. O concelho de São Salvador Mundo apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cestaria.

De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto deste concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho 19,2 % possui um nível muito baixo de conforto; 45,3% baixo; 25,5% médio; 7,2% alto; e 0,1%

muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino: 22,6% possuem um nível muito baixo de conforto; 38,4% baixo; 29,2% médio; 3,7% alto; e 0,1% muito alto.

Queremos ressaltar que os dados referidos para o concelho de Santa Catarina incluem também crimes ocorridos no concelho de São Salvador do Mundo uma vez que é a comarca de Santa Catarina que regista as ocorrências do conselho de São Salvador do Mundo.

Até este momento, o concelho de São Salvador do Mundo dispõe de uma única escola secundária: a “Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves”, que recebe alunos provenientes de todas as localidades do concelho.

No que diz respeito à situação da educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010 a nível do concelho de São Salvador do Mundo, ainda 18,2% da população é analfabeta; 4,0% tem o nível do pré-escolar; 0,8% foi instruído a partir da alfabetização; 44,1% possui ensino básico; 30,2% possui ensino secundário; 0,6 % possui curso médio; 1,6% possui bacharelato/ensino superior.

1.6 Concelho de São Lourenço dos Órgãos

O concelho de São Lourenço dos Órgãos fica localizado no centro da ilha de Santiago. São Lourenço dos Órgãos possui 7.388 habitantes, sendo o menor de todos os concelhos da ilha em termos de população, com excepção da Ribeira Grande de Santiago. À semelhança dos concelhos de Santa Catarina, Santa Cruz, São Miguel, São Salvador do Mundo, o concelho de São Lourenço dos Órgãos apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista. O concelho de São Lourenço dos Órgãos apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cestaria.

De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto deste concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho 20,0%

possui um nível muito baixo de conforto; 36,8% baixo; 31,7% médio; 10,9% alto; e 0,4% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino 20,9% possui um nível muito baixo de conforto; 38,2% baixo; 31,7 médio; 8,2% alto; e 0,4% muito alto.

Queremos ressaltar que os dados referidos para o concelho de Santa Cruz incluem também crimes ocorridos no concelho de São Lourenço dos Órgãos uma vez que é a comarca de Santa Cruz que regista as ocorrências do conselho de São Lourenço dos Órgãos, que alguns anos atrás fazia parte do concelho de Santa Cruz.

No que diz respeito à situação da educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010, ainda 26,8% da população é analfabeta; 0,1% tem o nível do pré-escolar; 3,6% foi instruído a partir da alfabetização; 51,5% possui ensino básico; 14,1% possui ensino secundário/médio; 3,4 % possui bacharelato/ensino superior.

Até este momento, o concelho de São Lourenço dos Órgãos dispõe de uma única escola secundária, a “Escola Secundária Luciano Garcia”, que recebe os alunos provenientes de todas as localidades do concelho.

1.7 Concelho de São Domingos

O concelho de São Domingos fica localizado no sudeste da ilha de Santiago. São Domingos possui 13.808 habitantes o que faz com seja o quinto maior em população da ilha. À semelhança dos concelhos de Santa Catarina, Santa Cruz e São Miguel, São Lourenço dos Órgãos e São Salvador Mundo, o concelho de São Domingos apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista.

O concelho de São Domingos apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cestaria. De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto deste concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino, 19,7% possui um nível muito baixo de conforto; 53,2% baixo; 22,4% médio;

4,0% alto; e 0,4% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino, 23,1% possui um nível muito baixo de conforto; 50,9% baixo; 21,1% médio; 4,1 % alto; muito alto 0,0%.

Relativamente à ocorrência de situações de criminalidade, de acordo com os dados estatísticos colhidos no Comando Regional Santiago Sul e Maio 2012/13, verificamos que aconteceram no concelho situações de homicídio, de ameaças, de maus tratos, de agressões sexuais e tentativas de agressões sexuais; de violência baseada no género, de injúria, de calúnia, de resistência à autoridade, de roubo, de furto, de abuso de confiança, de desobediência à autoridade, de detenção de armas, de introdução nas casas alheias, e de fogo posto, conforme se pode verificar na tabela.4.

Espécie de crime	Nº de casos
Sequestro	1
Briga	3
Ameaças	93
Maus tratos a menor	5
Maus tratos a conjugue	1
Abuso sexual de menores	1
Ofensa contra a integridade física	78
Agressão sexual	1
Ofensa corporal com recurso a arma	8
Ofensa corporal com recurso a arma branca	19
Violência baseada no género	37
Injúria	3
Furto na residência	68
Consumo de droga	2
Estupefacientes	1
Desobediência à autoridade	1
Introdução em casa alheia e outros	2

Tabela 4 Principais crimes ocorridos no concelho de São Domingos durante o ano 2013

De acordo com a tabela 4 os cinco tipos de crimes mais frequente neste concelho são: “ameaças” (93,0 casos); “ofensa contra a integridade física” (78 casos); “furto” (68 casos); “violência baseada no género” (37 casos); e “Ofensa com recurso à arma branca” (19 casos). E

o crime menos frequente é “resistência às autoridades” (1 caso).

No que diz respeito à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010, as duas freguesias que compõem o concelho apresentam dados diferentes. Na freguesia de Nossa Senhora da Luz, ainda 25,1% da população é analfabeta; 0,1% tem o nível do pré-escolar; 7,0% foi instruído a partir da alfabetização; 58,2% possui ensino

básico; 8,7% possui ensino secundário/médio; 0,7 % possui bacharelato/ensino superior. Na freguesia de São Nicolau Tolentino ainda 26,0% da população é analfabeta; 0,1% tem o nível do pré-escolar; 4,2% foi instruído a partir da alfabetização; 45,8% possui ensino básico; 20,7% possui ensino secundário/médio; 3,2 % possui bacharelato/ensino superior.

Até este momento, o concelho de São Domingos dispõe de uma única escola secundária, a “Escola Secundária Fulgêncio Tavares”, que recebe alunos provenientes das duas freguesias do concelho.

1.8 Concelho de Praia

O concelho da Praia fica localizado na parte sul da ilha de Santiago. Possui 131.602 habitantes o que faz com seja o maior concelho da ilha em população. Este concelho possui também o maior centro urbano da ilha e do país - a cidade da Praia – a capital e centro político e administrativo de Cabo Verde. Todos os órgãos do poder do estado estão localizados na capital – o Palácio do Governo, o Palácio da Assembleia Nacional, a Presidência da República, a Procuradoria-Geral da República, o Supremo Tribunal da Justiça, as Embaixadas.

A cidade da Praia é um concelho com características urbanas. Os serviços centrais estão instalados nesta cidade. A capital possui um porto - o Porto da Praia - e um aeroporto - o Aeroporto Internacional “Nelson Mandela”.

A nível da educação é o concelho onde existe o maior número de escolas, do básico ao superior. Como para o nosso estudo interessa-nos as escolas secundárias, achamos conveniente apresentar apenas as principais escolas secundárias localizadas neste concelho. No plateau, centro histórico da cidade, está o Liceu “Domingos Ramos”. Na Várzea está a Escola Secundária “Cónego Jacinto”. No Palmarejo localiza-se a Escola Secundária “Abílio Duarte”. Em Achada Grande localiza-se a escola Secundária “Achada Grande”. Em Achada de São Filipe localiza-se a Escola Secundária “Constantino Semedo”. Na zona de

Calabaceira localiza-se a Escola Secundária “Manuel Lopes”. Em Achada de Santo António estão localizadas duas Escolas Secundárias Públicas - Escola Polivalente “Cesaltina Ramos” que recebe alunos da via técnica e da via geral; e a Escola Secundária “Pedro Gomes”. Na localidade de São Francisco está situada a Escola Secundária de “São Francisco”. Existem outras escolas privadas espalhadas no concelho que não achamos conveniente referir no nosso estudo.

À semelhança dos outros níveis do ensino, é na Praia é que está a maioria das instituições do ensino superior - UNI-CV, ÚNICA, UNI-PIAGEJ, ISCEE, INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS, UNI-SANTIAGO e INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO.

A frequência de alunos dos outros concelhos nas escolas do Ensino Superior localizadas na cidade da Praia acontece graças a existência de estradas que permitem a ligação rápida e segura para todos os outros concelhos da ilha. De igual modo, a cidade da Praia possui o maior número de escolas secundárias e básicas do país.

A estrada permite ainda que a capital seja abastecida com produtos agrícolas provenientes de todos os outros concelhos da ilha. Apresenta também uma grande riqueza cultural, incluindo a música, a dança, a cerâmica.

De acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto do concelho também varia em função do sexo. Do total dos indivíduos do sexo masculino deste concelho, 8,5 % possui um nível muito baixo de conforto; 31,0% baixo; 32,4% médio; 17,8% alto; e 0,4% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino, 8,4% possui um nível muito baixo de conforto; 34,2% baixo; 35,9% médio; 15,3% alto; e 5,8 muito alto.

Espécie de crime	Localidades													
	Plateau	Lém Ferreira	Paio/Castelão	Achada Grande Frente	Achada Grande Trás	Achadinha	Eugénio Lima	Vila Nova	Safende	Fazenda	Sucupira	Calabaceira	Ponta de água	São Filipe
Homicídio com arma de fogo						4	1					2		1
Briga		1					5	4	4	2	1	1		
Ameaças	9	5	24	8	16	47	31	22	19	34	8	8	43	24
Maus tratos a menores	1			2		1	3	3	3			2		
Agressão sexual							2	1		2			1	1
Violência baseada no género	5	10	69	46	15	73	100	40	66	28	5	38	66	63
Injúria	7	2	14	3	12	20	27	11	9	8	5	16	29	34
Tráfico de drogas						2	1							
Consumo de droga						1			1		1			
Posse ilegal de armas de fogo						1	6							
Posse ilegal de armas branca			2	1		4	6	2	1	3	3	2	1	
Furto na residência	4	6	28	4	9	89	56	49	31	17		11	80	69
Roubo na pessoa	13	0	25	6	6	48	19	28	23	26	10	11	65	46
Roubo na residência	3	1	9	7	6	15	24	14	11	6	2	4	13	22

Tabela 5 Principais crimes ocorridos no concelho da Praia durante o ano judicial 2012/13 Parte A

Relativamente à ocorrência de situações de criminalidade de acordo com os dados estatísticos colhidos no Comando Regional Santiago Sul e Maio relativos ao ano 2013, verificamos que aconteceram situações de homicídio, de brigas, de ameaças, de maus tratos a menores, de agressões sexuais, de violência baseada no género, de injúria, de roubo, de furto, de tráfico de drogas, de posse ilegal de armas, de detenção de armas, de furtos na

residência, de furto na pessoa, de roubo na pessoa e na residência, conforme se pode verificar na tabela.5.

Espécie de crime	Localidades												
	Lém cachorro	Pensamento	Tira Chapéu	Achada Santo António	Meio de achada Santo António	Terra Branca	Várzea	Palmarejo	Praíha	São Martinho Grande	São martinho pequeno	Bela Vista	Fundo Cobom
Homicídio com arma de fogo		2		2			1	1					2
Briga				8		2	4						
Ameaças	6	6	18	89	12	25	40	3	59	1	2	9	22
Maus tratos a menores	6	1		12		5	6	2					3
Agressão sexual				1				3					
Violência baseada no género	14	33	48	130	27	90	81	140			1	27	35
Injúria	2	5	2	72	13	13	13	10				4	8
Tráfico de drogas													
Consumo de drogas								2					
Posse ilegal de armas de fogo													
Posse ilegal de armas de fogo													
Furto na residência	6	21	10	38	5	11	21	67	1		3	1	4
Roubo na pessoa	8	7	28	134	24	50	25	161	1			4	6
Roubo na residência	1	5	16	86	11	46	42	91	1	0		5	22

Tabela 6Principais crimes ocorridos no concelho da Praia durante o ano judicial 2012/13 parte B

As tabelas 5 e 6 apresentam um pequeno extracto das ocorrências dos principais crimes nas diferentes localidades do concelho da Praia durante o ano 2013. De acordo com as duas tabelas verificamos que os tipos de maus tratos mais frequentes na cidade da Praia são: roubo (nas pessoas e nas residências), violência baseada no género, ameaças e injúrias.

No que diz respeito ao roubo os três bairros mais afectados são: Palmarejo (roubo na pessoa com 161 casos e roubo na residência com 91casos); Achada de Santo António (roubo na pessoa com 158 casos e roubo na residência com 97casos); e Ponta de Água (roubo na pessoa com 65 casos e roubo na residência com 13casos).

Quanto à “violência baseada no género” os três bairros mais afectados são: Palmarejo (140 casos); Achada de Santo António (130 casos); e Eugénio Lima (100 casos).

Relativamente às “ameaças” os três bairros que mais acontecem ameaças de uma pessoa para outra são: Achada de Santo António (101 casos); Praínha (59 casos); e Achadinha (47 casos).

Relativamente às “injúrias” os três bairros que mais as pessoas injuriaram outras pessoas são: Achada de Santo António (72 casos); Achada de São Filipe (34 casos); e Ponta de Água (47 casos).

No que diz respeito à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010, ainda 11,2% da população é analfabeta; 0,1% tem o nível do pré-escolar; 1,9% foi instruído a partir da alfabetização; 38,6% possui ensino básico; 33,1% possui ensino secundário/médio; 14,3 % possui nível de bacharelato/ensino superior.

1.9 Concelho da Ribeira Grande de Santiago

O concelho da Ribeira Grande de Santiago fica localizado no sudoeste da ilha de Santiago. Ribeira Grande de Santiago possui 8.325 habitantes o que faz com seja o concelho com menor número de população da ilha. À semelhança dos concelhos de Santa Catarina, Santa Cruz, São Miguel, São Salvador do Mundo, São Lourenço dos Órgãos e São Domingos, o concelho de Ribeira Grande de Santiago apresenta características rurais. As principais actividades económicas são: a agricultura de sequeiro e regadio, a criação de gado, a avicultura, a pesca e o comércio retalhista.

Ribeira Grande é um concelho com grande vocação turística. Segundo Fieldler (2011) foi a primeira cidade construída fora da Europa, pelos Portugueses, mas teve uma vida muito curta, por isso é actualmente chamado de Cidade velha. Em 2009 a Ribeira Grande de Santiago recebeu o estatuto de Património da Humanidade, tornando-se assim uma riqueza cultural, que deve ser aproveitado em favor do desenvolvimento do país. De

acordo com os dados do Censo 2010 o nível de conforto deste concelho também varia em função do sexo, e, distribuído em duas freguesias: Santíssimo Nome de Jesus e São João Baptista. A este respeito, na freguesia do Santíssimo Nome de Jesus, do total dos indivíduos do sexo masculino, 12,6% possui um nível muito baixo de conforto; 40,3% baixo; 33,4% médio; 12,1% alto; e 1,5% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino, 9,0% possui um nível muito baixo de conforto; 41,9% baixo; 38,1% médio; 10,3% alto; 0,8% muito alto. Relativamente ao conforto da freguesia do São João Baptista, do total dos indivíduos do sexo masculino, 28,8% possui um nível muito baixo de conforto; 51,8% baixo; 16,3% médio; 2,6% alto; e 0,3% muito alto. E quanto aos indivíduos do sexo feminino, 32,0% possui um nível muito baixo de conforto; 47,2 baixo; 18,4% médio; 2,3% alto; 0,0% muito alto.

Relativamente à ocorrência de situações de criminalidade de acordo com os dados estatísticos colhidos no Comando Regional Santiago Sul e Maio 2012/13, verificamos que no concelho de Ribeira Grande de Santiago aconteceram situações de homicídio, de ameaças, de maus tratos, de agressões sexuais e tentativas de agressões sexuais; de violência baseada no género, de injúria, de calúnia, de resistência à autoridade, de roubo, de furto, de abuso de confiança, de desobediência à autoridade, de detenção de armas, de introdução nas casas alheias, e de fogo posto, conforme se pode verificar na tabela 7.

CRIMES CONTRA PESSOAS	TOTAL CRIMES
Homicídio	1
Homicídio com recurso a arma de fogo	0
Homicídio com recurso a arma "Boca Bedjo"	0
Homicídio com recurso a arma branca	0
Abuso sexual de menores	1
Agressão sexual	1
Sequestro	0
Violência baseada no género	6
Maus tratos a menor	0
Maus tratos a cônjuge	0
Ameaça	34
Ameaça ao pessoal policial	0
Introdução em casa alheia	1
Exibicionismo	0
Motim	0
Ofensa corporal	24
Ofensa corporal com recurso a arma de fogo	2
Ofensa corporal com recurso a arma branca	2

Ofensa corporal ao pessoal policial	0
Ofensa corporal ao pessoal policial com recurso a arma de fogo	0
Ofensa corporal ao pessoal policial com recurso a arma branca	0
Posse ilegal de arma de fogo	1
Posse ilegal de arma branca	3
Desobediência	0
Injúria	14
Briga	9
Tráfico de droga	0
Consumo de droga	0
Outros Crimes	5
TOTAL DE CRIMES	104

Tabela 7 Principais crimes ocorridos no concelho da Ribeira Grande de Santiago durante o ano 2013

A tabela 7 apresenta a ocorrência dos principais crimes nas diferentes localidades do concelho da Ribeira Grande de Santiago durante o ano 2013. De acordo com os dados da tabela 7 verificamos que os cinco tipos de maus tratos mais frequentes neste concelho são: ameaças (34 casos), ofensas corporais (24 casos), injúrias (14 casos), brigas (casos) e violência baseada no género (6 casos).

No que diz respeito à situação de educação no concelho, segundo os dados do Censo 2010, as duas freguesias apresentam dados diferentes. Na freguesia do Santíssimo Nome de Jesus ainda 32,1% da população é analfabeta; 0,3% tem o nível do pré-escolar; 0,3% foi instruído a partir da alfabetização; 49,1% possui ensino básico; 14,9% possui ensino secundário/médio; 2,4 % possui bacharel/ensino superior. Na freguesia de São João Baptista ainda 49,4% da população é analfabeta; 0,0% tem o nível do pré-escolar; 2,7% foi instruído a partir da alfabetização; 48,8% possui ensino básico; 6,2% possui ensino secundário/médio; 0,2 % possui bacharel/ensino superior.

CAPÍTULO II

DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Um ambiente escolar saudável é um factor fundamental para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem. No estabelecimento das relações interpessoais, que ocorrem na escola e na sala de aula, nem sempre são desenvolvidas boas relações. No ambiente escolar pode surgir situações de conflitos tanto entre alunos como também entre professores e alunos. Pode acontecer ainda situações de indisciplina, violência e maus tratos entre os colegas. De acordo com Cascón (2006) estas situações acontecem na escola porque ninguém escolhe pessoas que fazem parte da sua escola, de modo que as famílias, os alunos e os professores manifestem atitudes e comportamentos desejados.

Na escola vamos encontrar uma grande diversidade de indivíduos com modelos de conduta diferentes, porque têm origem familiar e cultural diferentes. Essa diversidade cultural pode parecer aos olhos de muitas pessoas como um factor negativo para o bom funcionamento da escola, porém, se for bem explorada, pode ser extraído dela um tesouro muito precioso

A escola deve estar preparada para entender essa diversidade cultural como algo positivo, que deve ser valorizada e explorada. É conveniente que ela esteja em condições de aproveitar essa riqueza cultural, para que possa promover o respeito pela diferença.

Neste capítulo vamos procurar apresentar não só a definição de alguns conceitos, que estão relacionados com as condutas manifestadas, quando os alunos estabelecem relações interpessoais no ambiente escolar, mas também vamos procurar explicar a causa do surgimento dessas condutas e a suas implicações no clima da aula.

A definição dos conceitos, que ora vamos apresentar, vai permitir uma melhor compreensão dos factores que influenciam o estabelecimento de uma sã convivência na sala de aula. Os termos a serem definidos são:

Convivência

Indisciplina

Conflito

Agressividade

Violência

Bullying

1. Convivência

Na escola existe uma grande diversidade cultural, que segundo Ortega et al (1998) permite uma conjugação de diversos grupos de pessoas, com sistemas de relações internas distintas, que podem ser intragrupais ou intergrupais.

Em qualquer escola é possível verificar claramente a existência vários grupos informais heterogêneos. Cada grupo pode ser formado por elementos que não só frequentam turmas diferentes, mas também podem pertencer a níveis de escolaridades diferentes.

Normalmente as relações estabelecidas entre os elementos do mesmo grupo são muito mais fortes do que as relações estabelecidas entre os elementos de grupos diferentes, porque a inclusão dos elementos num determinado grupo não acontece ao acaso. Existe alguma coisa de comum que faz com que determinados elementos formem um determinado grupo. Os vários grupos informais de uma escola estão inclusos num grupo formal maior, constituído pelos alunos, professores, contínuos e todos os membros integrantes da própria escola. É bem visível o estabelecimento de relações entre os elementos de diversos grupos informais de uma determinada escola.

A escola não consegue impedir a formação dessa grande variedade e diversidade de grupos que podem ser formados ali, porém ela deve funcionar como entidade fiscalizadora e reguladora de qualquer que seja as relações estabelecidas neste meio.

Na escola os alunos não só estabelecem relações com os colegas, mas também, como é óbvio, relacionam com os seus professores, com a direcção da escola e com outros grupos sociais tais como: a família e a sociedade em geral. Nem sempre as relações interpessoais estabelecidas na escola acontecem de uma forma saudável, impedindo deste modo a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da aula.

Não é possível um grupo de pessoas partilharem o mesmo espaço, sem que um outro elemento do grupo manifeste alguma conduta que perturbe os outros elementos desse grupo. Por outras palavras, podemos dizer que quando acontece convivência entre os elementos de um determinado grupo nem tudo acontece da forma desejada por causa das diferenças individuais. Ortega (2006) define convivência como acção de viver juntos, que deve ser classificada de acordo com três contextos essenciais:

- ❖ Contexto popular , que está relacionada não só com o partilhar o mesmo espaço, mas também com o respeitar as normas e as convenções para que a vida conjunta seja a melhor possível;
- ❖ Contexto sócio jurídico, que implica a existência de uma esfera pública que possibilite o respeito pelos direitos dos outros, evitando discriminações por razões pessoais, de classe ou de grupos;
- ❖ Contexto psicológico, que consiste em respeitar as emoções e os sentimentos, condições necessárias para o estabelecimento de boas relações interpessoais.

Se na sala de aula a convivência abarcar os três contextos referidos acima, isto é, se são respeitados as normas e as convenções da escola, os direitos de cada um dos elementos da turma, incluindo o respeito pelos seus sentimentos e emoções, desenvolver-se-á um clima de sã convivência. Sobre esse assunto, Freire (1996) afirma que o bom clima pedagógico-

democrático desenvolve-se na sala de aula, quando o educando vai aprendendo à custa da sua prática, reconhecendo que nem sempre a sua curiosidade como liberdade é satisfeita, mas deve sujeitar-se a certos limites. Isso só é possível se os professores apostarem fortemente no diálogo, exercendo uma autoridade coerente e democrática, procurando em cada caso entender a situação dos alunos e, explicar sempre o “porquê” e o “para quê”, de modo que tudo fique claro. Para além disso é necessário que os professores sejam modelos na maneira de relacionamento, isto é, nenhum docente vai ter autoridade para exigir respeito dos seus alunos se ele não for respeitador. A melhor forma de ensinar é através da prática. Aquilo que o educador diz não tem nenhum valor, se for isolado da prática. Nós podemos enganar as pessoas com as nossas mensagens verbais, porém, esquecemos que a comunicação não-verbal é muito poderosa, de tal modo que pode anular o efeito da nossa comunicação verbal.

Para nós, conviver é muito mais que partilhar o mesmo espaço e respeitar as normas e convenções, sentimentos e emoções, mas sim é compreender a fraqueza do outro, criando mecanismos para a superação dessa fraqueza.

Para promover a sã convivência, o professor deve educar para a convivência, promovendo o desenvolvimento das habilidades sociais entre os elementos da turma. Segura (2007) define habilidades sociais como condutas verbais e não-verbais, que facilitem as relações interpessoais de uma forma assertiva, isto é, sem violência e sem inibição. E Goldstein (1989) citado por Cerrillo (2002) classifica essas habilidades sociais em cinco grupos:

- ❖ **Primárias:** (Saber escutar, iniciar uma conversa, formular uma pergunta, agradecer, apresentar a sua pessoa a alguém, apresentar uma pessoa a alguém);
- ❖ **Avançadas:** (Pedir ajuda, participar, dar instruções, seguir instruções, pedir desculpa e convencer alguém);
- ❖ **Relacionadas com sentimentos:** (Conhecer os próprios sentimentos, expressar os sentimentos, compreender os sentimentos dos outros, expressar afecto, ficar desinibido e auto-recompensar-se)

- ❖ **Alternativas à agressão:** (Pedir permissão, compartilhar algo, ajudar os outros, negociar, autocontrolo, defender os próprios direitos, evitar os problemas com os demais e não entrar em pejejas);
- ❖ **Para enfrentar uma situação de stress:** (Formular uma queixa, responder a uma queixa, resolver a situação vergonhosa, procurar integrar-se quando é excluído, defender a um amigo, resistir à persuasão, enfrentar o fracasso, enfrentar as mensagens contraditórias, aprender a lidar com situações de acusação, preparar-se para uma conversa difícil e resistir às pressões do grupo);
- ❖ **Planificação:** (Tomar decisões, discernir sobre a causa de um problema, formular um objectivo, recolher informações, resolver os problemas segundo a sua importância, tomar uma decisão e concentrar-se numa tarefa);

O desenvolvimento dessas habilidades sociais é muito importante para o estabelecimento de uma sã convivência em qualquer grupo. Segura (2007) afirma que a utilização das habilidades sociais está directamente orientada para a prática dos cinco pensamentos citados por Spivack & Shure, tais como: causal, alternativo, consequencial, perspectiva e meio-fim.

No que diz respeito ao **pensamento causal** Spivack & Shure, citados por Segura (2007), definem-no como a capacidade de reconhecer a causa do problema. Uma pessoa que tem desenvolvido esse tipo de pensamento quando enfrenta um determinado problema consegue ter discernimento da causa desse problema, por isso ela vai tentar resolvê-lo de uma forma assertiva, isto é, consegue ver qual é a solução do problema ou quem é capaz de ajudá-lo. Um professor que não tem desenvolvido esse tipo de pensamento face a uma situação de conflito com um aluno ou um grupo de alunos, fica sem saber o que fazer, por isso recorre-se a imposição de poder, o que pode contribuir para piorar as relações interpessoais com os alunos.

Quanto ao **pensamento alternativo** Spivack & Shure, citados por Segura (2007), definem-no como a capacidade de imaginar uma diversidade de soluções para um determinado problema. Uma pessoa que tem desenvolvido esse tipo de pensamento, quando está perante

uma situação embaraçosa, consegue reflectir, vendo várias saídas para o mesmo problema que está a enfrentar. Muitas pessoas reagem com violência perante uma situação de injustiça, uma vez que não conseguem ver uma outra saída.

Relativamente ao **pensamento consequencial**, Spivack & Shure, citados por Segura (2007), definem-no como a capacidade para prever as consequências de uma determinada acção. Uma pessoa que tem desenvolvido esse tipo pensamento, quando está perante uma certa situação, antes de agir, prevê as possíveis consequências da sua acção. Esse tipo de pensamento é muito importante não só na tomada de decisões assertivas, mas ajuda a resistir perante pressão do grupo, impedindo uma pessoa de entrar em situações indesejadas.

No que concerne ao **pensamento perspectiva** Spivack & Shure, citados por Segura (2007), definem-no como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Uma pessoa que tem exercitado esse tipo pensamento, quando é insultado por uma outra pessoa, ela consegue perdoá-la, porque coloca-se no seu lugar e tenta compreendê-la. Após ela entender a causa da atitude agressiva, envia esforço para ajudá-la a superar essa fraqueza.

Relativamente ao **pensamento meio-fim** Spivack & Shure, citados por Segura (2007), definem-no como a capacidade de saber traçar objectivos, programar as actividades, seleccionar os recursos necessários, determinar o tempo necessário para a realização das tarefas e saber convencer as pessoas para colaborarem, com o intuito de alcançar os objectivos traçados. Uma pessoa que tem exercitado o pensamento meio-fim é organizada, isto é, não faz nada de uma forma improvisada. Antes de realizar qualquer tarefa ela planifica. Sabe quais são os seus objectivos, que recursos vai utilizar e com quem deve contar. Para além disso selecciona um conjunto de actividades a serem realizadas e convence outras pessoas para participarem activamente nestas actividades, a fim de alcançar os objectivos traçados.

Nestes últimos anos, devido as situações de violência e maus tratos que se têm tornado cada vez mais frequentes, a tarefa docente exige professores bem preparados, não só a nível de conteúdos que vão transmitir, mas também para conseguirem resolver várias situações de conflito e promover a cultura da paz e sã convivência. Por esta causa os professores devem

exercitar os pensamentos referidos acima e desenvolver as habilidades sociais. Cerrillo (2002) apresenta uma série de vantagens verificadas nos professores que conseguiram desenvolver as competências sociais, tais como:

- ❖ Facilidade na tarefa docente, permitindo a sua satisfação pessoal e a dos alunos;
- ❖ Facilita as relações pessoais com os colegas e permite obter melhores acordos durante as reuniões que acontecem na escola;
- ❖ Ajuda a conseguir um clima de aula que seja propício para a aprendizagem, permitindo a diminuição de conflitos e interrupção na aula;
- ❖ Ele deve aprender a compreender os alunos, reconhecendo-os como mais fracos. O mais forte deve suportar o mais fraco, corrigindo-o até alcançar o perfil desejado. Quem não suporta, não tem paciência e nem é tolerante, está a dar sinais que ainda não está exercitado em amor. Ninguém pode considerar-se um educador se não for amoroso; se não conseguir suportar os mais fracos; se não for paciente ou tolerante. Educar é uma sementeira, por isso exige tempo para poder colher bons frutos.

A escola como promotora da educação para convivência deve desenvolver estratégias úteis para esse fim. Segundo Ramos (2010) estas estratégias devem ser regidas, partindo do pressuposto de que a escola é um sistema geral de convivência que necessita dinamizar e facilitar as relações positivas e impedir as negativas, implicando neste processo todos os membros da comunidade educativa, incluindo as famílias. Para isso acontecer é importante que a escola crie canais que facilitem a relação entre os pais e os professores através da realização de reuniões informais e sessões de debate na escola que permitam discutir e negociar os critérios comuns de educação. Ali os pais vão participar activamente, expressar suas opiniões e debater sobre os problemas de comportamento e integração social que surgem na escola, afectando os seus filhos. Para Rodríguez&Linares(2002) o êxito da convivência deve basear-se na busca de estratégias de satisfação individual e do grupo.

A verdadeira convivência é aquela em que se verifica tanto a satisfação individual como colectiva, que segundo Zagranski (2008) isso só é possível através da aprendizagem de uma conduta estandardizada. Para que isso aconteça é preciso que haja compreensão da sua finalidade tanto a nível individual como a nível colectivo. Segundo Aragón et al, (1999); Trianes & García (2002) educar as relações interpessoais e a convivência desde os primeiros graus de escolaridade tem a vantagem de prevenir o desenvolvimento de problemas, que podem surgir mais tarde, no final da instrução primária ou no ensino secundário

2. Indisciplina

Uma das maiores preocupações dos professores é o problema da indisciplina que acontece na sala de aula, uma vez que impede o cumprimento dos objectivos preconizados. Segundo Estrela (1992) em qualquer instituição existe disciplina, isto é, um conjunto de regras que regulam o comportamento do indivíduo ou uma colectividade, cuja desobediência é imediatamente classifica de o acto de indisciplina. Acrescenta que as regras e obediência a regras dependem do tipo de colectividade, por isso há que distinguir disciplina escolar, familiar, militar, religiosa e partidária.

A definição da disciplina que nós citamos acima explica claramente que viver em grupo implica a existência de um conjunto de normas que regem o bom funcionamento de um determinado grupo para que não haja desordem.

Os seres humanos são diferentes, por isso quando estão em grupo precisam ser guiados por normas. A existência de regras ou normas que norteiam uma dada organização faz com que os direitos de cada indivíduo como membro desta organização sejam respeitados. Caso contrário, cada elemento do grupo age como bem entender e ninguém pode fazer nada.

Os grupos são diferentes, têm objectivos diferentes, não falam a mesma linguagem, por isso não podem ser dirigidos pelas mesmas normas. A escola apesar de ter também a tarefa de continuar o processo de socialização começado na família, ela não pode ser dirigida pelas

mesmas normas, que norteia a família. Nem tão pouco ela deve optar por seguir as normas que regem os militares, os religiosos ou os partidos políticos.

Apesar das diferenças existentes nas diferentes modalidades de disciplina, verificada nas diferentes colectividades ou grupos referidos acima, somos de opinião que elas têm um objectivo comum, que é o bem-estar do grupo.

No que diz respeito ao ambiente escolar, para que haja um bom clima, que favoreça o desenrolar do processo ensino-aprendizagem é necessário que ela seja regida por um conjunto de normas de funcionamento, porém essas normas devem ser socializadas não só no seio do corpo docente, mas também os alunos devem conhecê-las bem.

Somos de opinião que antes da implementação de qualquer norma, pela primeira vez na escola, como por exemplo um novo regulamento interno, a Direcção da escola em colaboração com a Assembleia dessa escola deve convocar uma Assembleia extraordinária, onde vai haver debates, esclarecimentos e exclusão de itens que ferem os direitos dos alunos, dos professores e dos funcionários.

No caso das escolas secundárias, nós somos de opinião que, quando os alunos entram pela primeira vez na escola, devem ser preparados para adaptarem uma nova realidade. Para isso, é necessário que a escola dinamize mecanismos de socialização desses novos alunos, que pode ser não só através dos professores, mas também através dos directores de turma.

Nesse processo de socialização, os alunos devem conhecer de uma forma clara todos os seus direitos e deveres. Devem conhecer não só todas as exigências da escola, mas também as consequências do incumprimento dessas exigências.

No primeiro dia de aula o professor deve começar a fazer esse trabalho, porém ele não deve parar por aí. Ele deve apostar no ensino diário, utilizando estratégias diversificadas. Todos os professores devem ter em mente, que a seguir ao ensino vem a correcção, que nem sempre deve ser através da punição, mas sim através de admoestações e exortações.

Nem sempre as regras ou normas de uma instituição são respeitadas, por isso muitas vezes surgem ali situações de indisciplina. É muito comum os professores falarem de ocorrência de situações de indisciplina na escola, principalmente na sala de aula. Segundo Moreno (1998); Fernández (2003); Zandonato (2004); Golba (2008); Vieira (2009); Simões (2010) uma turma está perante uma situação de indisciplina quando os alunos através dos seus comportamentos impedem o desenrolar da aula.

A manifestação do fenómeno de indisciplina deve ser visto não só lado negativo, porém, pode ser uma forma que os alunos usam para chamar a atenção ao professor no sentido de alertá-lo de que precisam uma atenção especial.

Para entender o fenómeno da indisciplina devemos procurar entender o que está na origem de cada situação de indisciplina, que acontece a nível da escola. Segundo Souza & Silva (2010) as causas da ocorrência da indisciplina na escola podem estar relacionadas com os alunos, os professores ou a gestão da escola.

Um dos factores apontados como causa da indisciplina na escola, citado pelas autoras acima, Souza & Silva (2010), relaciona-se com os alunos. Cada um vem de uma determinada família, que por sua vez está inserida numa determinada sociedade, que está em constante mudança.

A família como unidade básica da sociedade também está a sofrer grandes mudanças. O aluno como membro de uma sociedade em mudança é, também, reflexo do meio onde ele vive, por isso nem sempre apresenta conduta sadia.

Um outro factor apontado como causa da indisciplina citado pelas autoras, Souza & Silva (2010) é o professor. A gestão da aula é da inteira responsabilidade do professor. Por isso, ele precisa desenvolver habilidades para descodificar a mensagem dos alunos, tanto através da comunicação verbal como através da comunicação não-verbal, com o intuito de saber o que realmente está a passar com eles, para que ele possa agir de forma a ajudá-los.

Somos de opinião que os professores ao descobrirem que os alunos têm problemas de adaptação por causa de uma defeituosa socialização no meio familiar, eles devem apostar no preenchimento dessa lacuna. Diez (1982) explica que a incumbência dos professores na escola não é só ensinar os conteúdos, mas também continuar o trabalho feito pela família. Ele é de opinião que “indicar” e “ensinar” são duas funções que as máquinas e os livros podem realizar, por vezes melhor que o professor.

A função docente deve centrar-se não só em ensinar os conteúdos, mas também em preparar os alunos para se integrarem na sociedade, através da educação para a cultura da paz e da convivência, o que facilita o estabelecimento de boas relações interpessoais.

O professor pode também funcionar como factor de indisciplina na sala de aula, quando usa metodologias de ensino que não vão ao encontro às necessidades e às realidades dos alunos. A prática docente tradicional de controlo, baseada na obediência dos alunos ao professor, segundo Diaz-Aguado (2003), já não funciona porque contraria os valores democráticos.

O uso da metodologia tradicional do ensino, que encara o professor como aquele que tem autoridade, isto é, o docente decide e o aluno obedece, ignorando os seus direitos, está na origem do surgimento de muitas situações de indisciplina.

Muitas vezes na aula surgem situações de indisciplina, porque a metodologia que o professor usa não facilita o desenrolar do processo ensino-aprendizagem. Segundo Zagranski et al. (2008) as metodologias utilizadas pelo professor devem despertar interesse dos alunos, motivando-os a desejarem conhecer muito mais sobre esse assunto.

Quando se usa a metodologia tradicional o professor explica e o aluno fica calado mediante uma obediência total ao mestre. A situação fica complicada quando o professor não tem domínio científico dos conteúdos.

Quando o professor explica e os alunos não entendem, eles ficam desinteressados, por isso estabelecem conversas paralelas com outros colegas que contribuem para perturbar o clima da aula. Para ultrapassar esta situação o professor muitas vezes tenta obrigar os alunos a ficarem em silêncio, o que em certos casos tem levado alguns alunos a reagirem violentamente.

O professor deve procurar adaptar-se à situação da sala de aula. Aquino citado por Souza & Silva (2010) disse que a sala de aula é um laboratório, e que, por isso, não são os alunos que não se encaixam naquilo que os professores lhes oferecem, mas sim, são os professores que não se adequam às possibilidades dos alunos.

Ser professor é uma tarefa muito exigente, pois exige de uma pessoa tempo, esforço, dedicação e perseverança. O professor deve procurar a cada dia desenvolver habilidades que lhe permitem ir ao encontro às necessidades dos alunos, estimulando-os a desenvolverem o espírito de cooperação e não de competição.

Para controlar a sala de aula o professor deve exercer autoridade, porém, muitas vezes, confunde-se autoridade com autoritarismo. Segundo Ministério da Educação e Instituto Camões (2001) a autoridade é a capacidade de se impor e influir noutros, graças a certa superioridade por eles reconhecida.

A citação referida acima revela que antes da imposição de autoridade de uma pessoa em relação a outra, ela em primeiro lugar deve ser reconhecida livremente pelos subordinados como superior hierárquico.

A autoridade docente não se consegue de um dia para outro, pois, ela deve ser construída nas boas relações de convivência, na impressão que fica durante a actividade docente e não docente.

O professor que tem autoridade é um líder, isto é, os alunos querem imitá-lo. Ele tem um certo prestígio social. É um professor ajudador, compreensivo e amigo. Ele é um

bom comunicador, por isso consegue explicar a importância de cada norma, enfatizando os benefícios para os alunos.

No primeiro de dia de aula, cada professor deve apresentar as regras do jogo, que no caso de Cabo verde, estão contidas não só no estatuto dos alunos mas também no regulamento interno de cada escola.

O controlo da sala de aula é da responsabilidade do professor, porém ele deve assumir a sua autoridade exercendo o seu poder persuasivo. Ele deve desenvolver habilidades de levar os alunos a se engajarem no seu objectivo principal, que é o sucesso de todos. Ele deve estimular a todos os seus alunos para falarem uma mesma linguagem, buscando atingir o mesmo fim.

Somos de opinião que na sala de aula o professor deve ter autoridade para que sejam reunidas as condições necessárias para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem, porém, segundo Johnson (2007), essa autoridade não pode pôr em cada a liberdade pessoal dos alunos.

É tarefa dos professores consolidar o processo de socialização, que começou na família, porém ele deve ser paciente e insistente, porque uma das características fundamentais que deve ter qualquer professor é a paciência para esperar o tempo de mudança de comportamentos e atitudes dos alunos, que não acontece de um dia para outro. Qualquer pessoa que semeia deve ter a paciência para esperar a planta nascer, desenvolver, florar, frutificar e só mais tarde fazer a colheita.

Para minimizar o surgimento de indisciplina na sala de aula ou na escola qualquer medida a ser tomada deve ser negociada e os alunos devem ser muito bem esclarecidos, para que possam aprender a viver em democracia.

Dos fenómenos que acontecem a nível escolar, a indisciplina é o que mais preocupa os professores no seu dia-a-dia da sua actividade docente. Segundo Moreno (1998);

Moreno et al (2007); Silva (2007); Golba (2008) na sala de aula, muitas vezes, os alunos apresentam uma certa resistência à aula, o que faz com que o professor sinta um certo mal-estar.

A resistência à actividade docente é uma situação muito desagradável. Não há condições para o desenrolar da aula, por isso essa situação provoca um certo mal-estar no professor.

Muitos professores dizem que os alunos são indisciplinados, só porque não obedecem totalmente às suas exigências, que muitas vezes não são coerentes. Todavia, esses professores não dão aos alunos a liberdade de questionarem as normas exigidas, que podem ser incoerentes, variando de professor para professor.

Os professores precisam compreender que o cumprimento das normas e estatutos só pode acontecer quando os alunos tomam consciência que essas normas e estatutos foram feitos para beneficiá-los. Caso contrário, eles vão apresentar uma grande resistência, que perturba a tarefa docente. Segundo Simões (2002) quando o aluno comete actos de indisciplina, significa que tem perdido a segurança de que é membro daquela instituição educativa.

Esta perda de segurança contribui para aumentar a rebeldia do aluno, que muitas vezes busca segurança fora da norma standardizada como expressão da consciência da sua exclusão social, em resultado da diminuição da sua auto-estima e sentimento de pertença em relação à instituição. Segundo Manrique & Ting (2008) quando os alunos percebem que estão a ser bem tratados, com honestidade e respeito, em contrapartida apresentam uma certa lealdade face aos seus professores e por isso cooperam com os seus professores.

Referimos acima que a escola pode funcionar como factor que influencia o surgimento de indisciplina no ambiente escolar. Uma das principais causas da indisciplina, a nível da escola está relacionada com a sua forma de gestão, que nem sempre estimula os professores a falarem a mesma linguagem.

Em Cabo Verde na passagem dos alunos do Ensino Básico Integrado para o ensino secundário surge uma grande brecha, susceptível de ocasionar “indisciplina”, resultante da ruptura entre a monodocência e pluridocência.

Na monodocência os alunos estão perante a liderança de um só professor, por isso eles apenas estão na dependência desse professor, porém a pluridocência, que normalmente começa no ensino secundário, os alunos estão na dependência de vários professores, o que consequentemente os levam a ficar confusos, porque muitas vezes os professores não falam a mesma linguagem.

Muitas vezes, certos regulamentos estabelecidos pela escola constituem motivos de perturbação por parte dos alunos, uma vez que alguns professores exigem o cumprimento desses regulamentos, enquanto outros acham-nos descabidos, por isso ignoram-nos. Os alunos perante esta situação ficam desorientados, e não sabem quem está certo, por isso comportam como bem entenderem.

Quando o professor não desenvolve habilidades para exercer a liderança democrática, também não consegue exercer autoridade, por isso recorre ao abuso de poder, que é autoritarismo.

A gestão da escola deve desenvolver uma sã convivência não só com os professores, mas também com os alunos, funcionários e com toda a comunidade educativa. Ela deve fazer com que todos desenvolvam o sentimento de pertença para com a instituição.

3. Conflito

Muitas vezes, quando se fala de conflito as pessoas pensam em guerra, porém as duas palavras não são sinónimas. Numa convivência democrática acontece com muita frequência situações de conflito. Cuadrado (1994); Lambert & Myers (1999); Egeci (2005);

Mannes (2009) definem conflito como confronto de ideias, crenças, opiniões, que podem acontecer entre dois ou mais indivíduos.

No estabelecimento de relações interpessoais entre indivíduos que frequentam o mesmo espaço ou que fazem parte de um mesmo grupo surgem conflitos porque esses indivíduos não possuem objectivos e interesses idênticos. Cada um busca com muito vigor que as suas ideias, crenças e opiniões sejam aceites, o que nem sempre é possível.

O conflito pode surgir nas famílias, nas escolas, em qualquer lugar onde frequentam pessoas. Infelizmente muitas vezes ele é visto como algo muito negativo, por isso na maioria das vezes contribui para criar um mal-estar na instituição. Segundo Myers (1999); Funes (2000); Bowman (2005); Valencia e Zapata (2007) o conflito é inato, inevitável e deve ser visto como algo positivo, próprio da vida das pessoas numa convivência democrática.

Para se ter uma visão positiva do conflito temos de perceber que nós não somos iguais. Se somos diferentes não é possível agirmos da mesma forma e nem sempre os nossos pensamentos são iguais. É aceitar essas diferenças individuais, que contribuem para provocar uma grande dinâmica na escola e em qualquer instituição onde existem seres humanos. Cuadrado et al (2010) explicam que os problemas de conflitos estão na origem de situações de indisciplina na aula, dificultando a tarefa docente.

Se o professor tiver uma concepção clara e uma visão positiva do conflito, ele pode exercer a sua autoridade democrática, fazendo uma gestão desse conflito de uma forma pacífica. Após uma gestão de conflito com sucesso, vai ser criado na sala de aula um clima que favorece a continuidade da aula.

O conflito não se manifesta da mesma maneira. Gil (2008) classifica conflito em três níveis: Intrapessoal, Interpessoal e Organizacional

Relativamente ao conflito intrapessoal Gil (2008) afirma que ocorre dentro de um indivíduo. Esse tipo de conflito pode acontecer quando não temos uma segurança pessoal, que

nos permite tomar determinadas decisões. Nesta situação nós não sabemos se aquilo que pensamos fazer ou decidir vai ter consequências positivas ou negativas. Perante estação de conflito pensamos que a alternativa mais racional é abrir com pessoas mais experientes da nossa confiança, que podem apresentar-nos algumas saídas alternativas.

No que concerne ao conflito interpessoal Gil (2008) afirma que ocorre entre dois ou mais indivíduos. Este tipo de conflito acontece sempre que as pessoas estão em situação de convivência democrática em que uma das partes percebe que os seus objectivos, metas e valores estão a ser frustrados.

Quanto ao conflito organizacional Gil (2008) afirma que ocorre dentro de uma determinada organização. Esse tipo de conflito pode ser dividido em, pelo menos, duas vertentes:

- ❖ Intragrupal: ocorre dentro de um pequeno grupo de uma organização;
- ❖ Intergrupar: ocorre entre os grupos de uma determinada organização;

A nível da escola pode acontecer conflito intrapessoal, interpessoal e organizacional. Quando um aluno é discriminado pelo colega ou pelo professor ele percebe que os seus direitos estão a ser violados. Este tipo de conflito é interpessoal. Se perante esta situação de conflito interpessoal, o aluno não sabe se vai exigir que o seu direito seja respeitado ou se vai tomar uma outra posição esse tipo de conflito adquire uma outra vertente, a intrapessoal.

Quando o conflito acontece entre alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes dentro da mesma escola, pode-se dizer que este conflito é organizacional e intragrupal. Se alunos de turmas diferentes estão em conflito esse tipo de conflito é também organizacional e intergrupar.

Qualquer um dos tipos de conflitos que nós referimos acima corresponde ao conflito organizacional porque acontecem dentro da escola, perturbando o bom funcionamento desta organização.

Ninguém é capaz de evitar ter experiência de situações conflituosas, e nem é racional ficar indiferente perante essa situação, isto é, agir como se nada estivesse acontecendo. O conflito deve ser encarado como algo normal e gerido de uma forma pacífica, isto é, de uma forma não violenta.

Na sala aula, quando surgem conflitos entre professor e aluno ou entre colegas, se for gerido de uma forma pacífica, contribui para os alunos aprenderem a gerir conflitos no estabelecimento das relações interpessoais, tanto na presença do professor como na sua ausência.

Perante qualquer tipo de conflito a nível escolar, a melhor solução para esse tipo de problema é a gestão de conflito de uma forma pacífica. Para resolver qualquer conflito, o educador deve ter muita paciência, e reflectir antes de actuar. Deve procurar saber qual é a causa desse conflito, e agir com sabedoria para não provocar um novo problema. Segundo Funes (2000) a resolução do conflito é um processo, por isso não deve acontecer de uma forma aleatória, isto é, deve passar essencialmente por fase preparatória e fase de negociação.

No que diz respeito à fase preparatória, Funes (2000) afirma que vão ser reunidas todas as condições para alcançar êxito ou não durante a fase da negociação. Se após a negociação não for possível atingir o êxito desejado, é conveniente recorrer à mediação de conflitos, que como vamos referir mais à frente, deve acontecer através de mediadores internos ou externos.

Em pleno século XXI a educação deve ser readaptada, acompanhando as mudanças sociais, a fim de responder às necessidades individuais, sociais e intelectuais. Segundo Freinet (1994), os educadores devem tomar consciência dessa desadaptação, e realizar esforços de renovação e deixar para trás os velhos costumes, pondo-se à escuta da novidade e adaptar-se a esta nova vida.

Concordando com as ideias de Freinet, podemos dizer que os professores devem ser modernos, porque estão a lidar com os alunos modernos, que estão habituados a navegar na internet, a ver televisão, a usar computador e outros instrumentos electrónicos.

As metodologias a serem utilizadas na sala de aula devem ser activas e baseadas no uso desses instrumentos. Caso contrário, a tarefa docente não vai comunicar-lhes nada, isto é, não despertará neles nenhum interesse, o que pode contribuir para o surgimento de situações conflituosas como manifestação das suas insatisfações.

Nós, os professores, em vez de reflectirmos sobre a nossa prática, a fim de vermos o que não está certo e corrigir, nalgumas vezes, tomamos atitude diferente, isto é, culpamos os alunos. A tarefa docente é muito mais do que muitas vezes pensamos. Temos sempre necessidade de mudar, a fim de acompanharmos as mudanças sociais.

Para se obter êxito nas tarefas docentes, principalmente na resolução de conflito, Ortega (2008) é de opinião que os professores devem trabalhar em equipa para que haja coerência no projecto do centro educativo, ainda que seja necessário negociar com os outros, as suas iniciativas profissionais e individuais, porque para o cumprimento de objectivos educativos exige algumas tarefas e comportamentos, que dominamos e outros que devem ser ajustados com a opinião dos outros. Ela ressalta ainda que o trabalho unificado da equipa docente é um elemento essencial na qualidade de ensino, porque é acção conjunta que determina o desenvolvimento das relações inter-pessoais.

O trabalhar em equipa é muito importante, porque facilita a troca de experiência. Cada professor pode possuir uma estratégia para promover a sã convivência, que o colega não conhece e vice-versa, que quando partilhada contribui para o melhoramento do clima do estabelecimento de ensino.

Para que haja sã convivência na sala de aula, as normas e convenções devem ser claras. Se possível os alunos devem participar na aprovação dos regulamentos internos da escola onde estão a estudar, uma vez que por questão de coerência não vão reprovar aquilo

que aprovaram, evitando deste modo o surgimento de conflito. De acordo com Funes (2000), uma cultura de paz no quotidiano de uma determinada sociedade permite as pessoas conceberem o conflito como oportunidades de crescimento a nível pessoal e do grupo, e não como meros problemas de disciplina, que devem ser resolvidos a qualquer custo sem preocupar-se com a continuidade das relações.

Para que na sociedade reine a cultura da paz, o conflito deve ser gerido de uma forma pacífica, evitando com muito cuidado a imposição do poder por uma das partes. A resolução de conflito de uma forma pacífica em que o direito de ambas partes em conflito é respeitado, acaba sendo uma oportunidade de crescimento não só para as partes em conflito, mas também para as pessoas que são informadas a cerca das estratégias utilizadas na resolução do conflito. Este tipo de gestão de conflito satisfaz ambas as partes envolvidas em situação de conflito.

O surgimento de conflito pode estar ligado, como já referimos acima, à inexistência de regras claras na escola e ao uso de metodologias, que não vão ao encontro das necessidades e realidades dos alunos. O trabalho em equipa pode ser uma alternativa para minimizar as consequências negativas de conflitos mal geridos, porque a fraqueza de um pode ser superada pela virtude do outro.

4. Agressividade

Uma característica comum a todos seres vivos é a irritabilidade, isto é, a capacidade de reagir face ao estímulo exterior. É essa característica que habilita qualquer ser vivo para proteger-se quando se aproxima o perigo. Segundo Soler & Mercê (2007) a ira é uma emoção primária que todos nós possuímos na nossa programação emocional, que nos informa sobre eventuais obstáculos no caminho que estamos a percorrer e gera uma energia interna que nos estimula a desembaraçar o caminho.

A manifestação da ira faz parte da natureza da espécie humana, e acontece sempre que ocorre divergências nas relações interpessoais. É a dinâmica do grupo que permite a manifestação da ira. Quando sentimos injustiçados ou percebemos que alguém das nossas

relações está a enfrentar uma situação de injustiça, sentimos uma certa ira. A intensidade da manifestação da ira depende da capacidade de autocontrolo das nossas emoções.

Ao analisar a ira na concepção destes autores, podemos perceber que ela constitui-se como um sinal de alerta sempre que um obstáculo surge no nosso caminho. Como não temos possibilidade de evitar o surgimento de obstáculos no nosso caminho, entendemos também que não podemos evitar que num determinado momento sintamos uma certa ira. Porém, os dois autores advertem-nos que a energia libertada quando surge o obstáculo pode ser exteriorizada, reprimida ou canalizada.

A exteriorização da ira pode conduzir a manifestação de condutas agressivas. Segundo Ruiz (2009) a conduta agressiva tem origem na ira. O Ministério da Educação e o Instituto Camões (2001); Ling (2009) definem a agressividade como uma tendência para atacar ou agredir alguém. Já Gerard, R. (2002); Mehta (2007); Lin (2009); Ruiz (2009); consideram que a agressividade é um comportamento normal, uma vez que manifesta-se para responder às necessidades vitais do organismo, que permitem a sobrevivência da pessoa e da espécie sem que seja necessária a destruição do adversário.

Tanto o Ministério de Educação e o Instituto Camões (2001), como os autores Gerard e Ruiz encaram a agressividade como um comportamento inato, e comum a todos os animais, por isso ela não pode ser evitada, porém atribuem-na apenas um carácter maligno. De acordo com Visalli (2005) nem toda a agressividade é maligna, isto é, existe também agressividade benigna.

A agressividade maligna tem como propósito ferir a outra pessoa ou objecto de uma forma intencional. Esse tipo de agressividade é equiparado à violência. Enquanto a agressividade benigna permite não só fortalecer a nossa personalidade, mas também encorajá-nos a defender-nos de uma forma construtiva.

A agressividade benigna só acontece quando conseguimos ter um certo autocontrolo emocional, isto é, face uma acção de stress, devemos ter a capacidade de reagir sem intenção de destruir alguém.

Na óptica do autor referido acima, o conflito pode ser considerado como a manifestação de uma agressividade benigna, porém a imposição de poder é uma agressividade maligna, que pode gerar uma outra agressividade maligna.

Quando se consegue gerir o conflito de uma forma pacífica significa que a energia interna libertada, com o surgimento do obstáculo foi bem canalizada. Pode acontecer casos em que uma das partes em conflito não deixa exteriorizar a sua posição, porém ficam cheios de rancor. Neste caso a energia não foi canalizada e nem exteriorizada, mas sim ela foi reprimida. Segundo Soler & Mercé (2007) a repressão e a contenção afectiva, que pode ser por medo de ser julgado, ridicularizado ou rejeitado, dificulta as nossas relações.

Nós também somos de opinião que a agressividade tem duas facetas, uma benigna outra maligna. A manifestação de cada uma dessas facetas depende do tipo de educação que uma pessoa recebeu ao longo da formação da sua personalidade. Ruiz (2009) afirma que o processo de socialização reduz a manifestação dos comportamentos agressivos.

De uma maneira geral, a sociedade não aceita a lei dos mais fortes, mas a acção social promove essa lei, isto é, somente aquele que ocupa uma posição hierárquica mais elevada, ou é mais forte, tem razão. Se o subordinado ou aquele que é mais fraco reclamar o seu direito, ele é considerado como rebelde, conflituoso e provocador de problema. Se é passivo, e aceita tudo, então essa pessoa é considerada disciplinada. Isso contraria a igualdade de direitos, que é almejada internacionalmente. Segundo a Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania (2010):

“Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de

opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundamental no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania” (pag. 9)

A declaração referida acima revela que todos os seres humanos podem exigir os seus direitos e liberdades, porém muitas pessoas não respeitam as leis universais dos direitos humanos, prejudicando os seus semelhantes por causa do poder.

A nível da sala de aula se o professor não respeitar os direitos dos seus alunos, ele está a formar um conjunto de alunos que vão ter dificuldade em respeitar os direitos dos outros. Se pelo contrário respeita os seus alunos, exigindo que eles respeitem uns aos outros, ele promoverá a sã convivência e a cultura da paz.

De acordo com a revisão da literatura que nós fizemos, verificamos que não existe uma uniformidade de ideias relativamente ao conceito de agressividade. Alguns autores atribuem à agressividade uma definição semelhante à da violência, porém outros consideram que são duas coisas diferentes. Também não existe um consenso relativamente à origem da agressividade. Hernand (2001); Gerard, R. (2002); Álvarez-Cienfuegos & Egea (2003); Bartolucci (2005) Morales (2007) apresentaram algumas teorias sobre a agressividade, tais como:

- ❖ Etológica, psicanalítica, da frustração, catártica, bioquímica ou genética, conductista e sociológica

Teoria etológica

Relativamente à teoria etológica Hernand (2001); Gerard, R. (2002); Ottavio (2005); Jiménez (2007); Chapi (2012) explicam que a agressão é uma reacção impulsiva e inata, quase fisiológico, e não está relacionada com a busca da sensação do prazer.

A incapacidade de gerir os nossos impulsos gera agressividade, que pode ter efeitos desastrosos. Segundo Morales (2007) existe uma relação entre impulsividade e agressividade maligna, afirmando que a impulsividade é a maior causa da conduta anti-social e da delinquência. Opina que este tipo de agressividade consiste em explosões desproporcionadas em relação à causa aparente, implicando a perda da capacidade de controlo da própria conduta num momento determinado. Acrescenta que a agressividade de origem impulsiva constitui a causa de 29% de homicídios cometidos anualmente nos Estados Unidos.

As pessoas impulsivas reagem sem pensarem nas possíveis consequências advenientes da manifestação de tais condutas. Um certo sábio dizia que assim como quando nós semeamos um grão de milho no solo, ele pode originar uma ou mais espigas, também quando agimos de uma forma emocionalmente inteligente ou não, vamos colher um conjunto de consequências desejáveis ou não.

Relativamente à conduta agressiva Morales (2007) afirma que ela é comum a todas as espécies, para uma questão de sobrevivência e de reprodução, mas no caso particular do ser humano, os processos de aprendizagem e de socialização ajudam a inibir estas tendências ou transformá-las em condutas socialmente aceites.

Somos de opinião que todos nós temos uma certa tendência para manifestarmos condutas agressivas, porém a forma como aconteceu o nosso processo de socialização desempenha uma função muito importante no controlo da forma como vamos reagir face uma determinada situação. Goleman (1995); Jeannerod (2002) defendem que nós possuímos para além do cérebro racional, responsável pela inteligência académica, um outro tipo de cérebro, o emocional, que determina o tipo de relações interpessoais.

Um indivíduo com um elevado coeficiente de inteligência emocional está mais apto a estabelecer relações saudáveis com os elementos do grupo, onde ele está inserido. A expressão emocional depende da consciência emocional das nossas fraquezas e virtudes. O

conhecimento das nossas emoções ajuda-nos a colocarmo-nos no lugar dos outros a fim de compreendê-los e ajudá-los.

O desenvolvimento da inteligência emocional acontece através de um processo de socialização saudável, isto é, num ambiente onde realmente acontece uma convivência democrática. Neste tipo de ambiente os educadores são modelos; vivem de acordo com aquilo que defendem; ensinam aos educando como reagir em situações de conflito; promovem a aprendizagem das habilidades sociais e o exercício dos pensamentos causais, consequenciais e alternativos; advertem-lhes ainda que a vida não é um mar de rosas, mas sim susceptível de enfrentar tempestades, mais cedo ou mais tarde; e apresenta-lhes sugestões que permitem-lhes sobreviver em situações de grande turbulência.

Teoria psicanalítica

Relativamente a teoria psicanalítica Hernand (2001); Gerard (2002); Ottavio (2005); Chapi (2012) consideram que no nosso inconsciente reina o instinto de morte, que se relaciona com as condutas agressivas. A ideia de que no nosso inconsciente existe instinto responsável pelo surgimento das condutas agressivas, não é suficiente para explicar a origem da agressividade humana, uma vez que o ser humano orienta-se, baseando-se na razão enquanto os animais são dirigidos pelo instinto.

Quando nasce uma criança, ela passa por um processo de socialização, permitindo moldar o seu comportamento. De acordo com o tipo de educação que ela recebe, vai aprender como reagir face a um determinado factor ambiental.

À semelhança do que temos dito acima, um indivíduo com um bom nível de inteligência emocional, reage de uma forma assertiva numa situação que um outro indivíduo com baixo nível de inteligência emocional poderia comportar de uma forma muito violenta. De acordo com Goleman (1995) o mal-estar emocional também é a causa do alarmante aumento da depressão em todo o mundo, tais como a violência nas escolas; os acidentes automobilísticos que são causados pelo disparo de armas de fogo; e as pessoas que massacram

seus antigos companheiros de trabalho. Defende que é preciso ter-se em conta que o impulso é o veículo da emoção e que a semente de qualquer impulso é o sentimento expansivo que busca expressar-se através da acção. Acrescenta que quem age orientado pelos seus impulsos, isto é, aquele que carece de autocontrolo, fica doente por causa de uma deficiência moral, porque a capacidade de controlar os impulsos constitui-se um factor fundamental na determinação da vontade e do carácter humano.

Teoria de frustração

No que diz respeito a teoria psicanalítica segundo Hernand (2001); Gerard (2002); Jiménez (2007); Chapi (2012) qualquer agressão tem como causa prévia a frustração, e que o nível de agressão é directamente proporcional ao grau de frustração. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2003) a frustração é a decepção causada pela não satisfação das expectativas.

De acordo com a definição, podemos perceber que um indivíduo fica numa situação de frustração, quando ele sente-se incapacitado de ver satisfeito uma certa expectativa. A não satisfação da expectativa pode ser por causa da injustiça ou porque a pessoa não reúne condições para alcançar aquilo que ela deseja. Qualquer que seja a causa que a impeça de satisfazer as suas necessidades, quer ela seja lícita ou não, é suficiente para provocar a decepção nesse indivíduo.

Na sala de aula, um aluno pode ficar frustrado por causa da discriminação aquando das relações interpessoais com os seus colegas, que muitas vezes excluem-no de participar em certas actividades; ou pode ainda ser dedicado nos seus deveres escolares, porém sente-se frustrado porque a um outro menos esforçado é atribuído notas superiores às dele. Estas situações em alguns casos podem ser a causa do surgimento de condutas agressivas ou violentas contra os colegas ou professores.

A situação do fenómeno Bullying que vamos referir mais abaixo, a vítima pode transformar-se num terrível agressor, quando sistematicamente vê os seus direitos frustrados e

violados, sem que ninguém faça nada. Esta situação pode levar a vítima a reagir de uma forma violenta, atingindo mesmo aquelas pessoas que não a têm prejudicado. Goleman (1995) afirma que são as emoções que permitem-nos enfrentar as situações difíceis ou a persistir na busca daquilo que queremos apesar dos obstáculos que se encontram no caminho.

A consciência emocional ajuda-nos a reconhecer as nossas virtudes, limitações ou fraquezas, permitindo-nos saber se vamos desencadear acções com intuito de satisfazer as nossas necessidades ou se devemos procurar uma outra alternativa. Segundo Cury (2002) o ser humano deve ter a coragem de fazer uma introspectiva, a fim de reconhecer os seus fracassos e utilizá-los para plantar as mais belas sementes nos terrenos da sua inteligência. Ele acrescenta que o ser humano deve compreender as mudanças, a partir do momento que elas surgem, monitorizando-as, e partir com garras para novas conquistas.

Muitas pessoas, quando encontram um determinado obstáculo, como não têm exercitado o pensamento alternativo, só conseguem ver uma só saída, a manifestação de condutas agressivas contra a pessoa que frustra as suas expectativas ou contra si mesmas. O suicídio pode ser causado por uma situação de frustração, que leva o indivíduo a agredir a sua própria pessoa, levando-a a tirar a sua própria vida.

Teoria catártica

No que diz respeito à teoria de catártica Hernand (2001); Hernández (2005); Jiménez (2007); Alonso (2011) consideram a personalidade humana como um modelo hidráulico, que face a uma situação de tensão, precisa de descarregamento através de canais que permitem desembaraçar-se dessa tensão, que pode ser manifestada de uma forma verbalizada.

Perante uma situação em que uma pessoa está enfrentar uma forte pressão externa, ela pode manifestar relações assertivas ou não, que depende, como já referimos acima, do

nível da sua inteligência emocional, principalmente da sua consciência emocional, da sua capacidade de autocontrolo e da sua empatia.

A nível da sala de aula, quando os alunos percebem que o professor fica perturbado perante uma situação de manifestação de condutas disruptivas, eles tentam sempre promover situações idênticas com intuito de controlarem a actuação do professor.

Nas relações interpessoais estabelecidas entre os colegas no ambiente escolar, quando um determinado colega reage violentamente perante situações de pressão, os outros colegas tentam criar situações semelhantes para repetir a mesma reacção. É uma das formas da manifestação do Bullying através da agressão verbal nas escolas. Normalmente esse tipo de agressão verbal acontece entre um grupo de alunos contra um aluno ou grupo reduzido de alunos. Os professores e os alunos com nível razoável de inteligência emocional podem reagir de uma forma assertiva, uma vez que estão exercitados no uso dos pensamentos causais, consequenciais e alternativos, que nós temos referido acima. Com isso queremos dizer que eles podem fazer as seguintes perguntas: Qual será a causa de tal conduta? Se actuar desta maneira, que consequências vou enfrentar? Será que estou a actuar da melhor forma? Não tenho uma outra saída para este problema?

Teoria bioquímica

Relativamente à Teoria Bioquímica, Hernand (2001);Simpson (2001); Martín (2006) explicam que o comportamento agressivo desencadeia-se por uma série de processos bioquímicos através de acção das hormonas. Goleman (1995) afirma que em situação de perigo, as conexões nervosas do centro emocional do cérebro desencadeiam uma resposta hormonal, que determina o estado de alerta geral, por isso vem a inquietação preparando a pessoa para acção. Jeannerod (2002) acrescenta que a noradrenalina quando chega a nível do sistema límbico cria um estado de excitação neste sistema, favorecendo a receptividade às estimulações exteriores. Defende ainda que pode agir sobre o sistema das emoções manipulando a acção dos neuromediadores que intervém nas emoções e afectos positivos.

Relativamente ainda a este assunto Hernández (2001) afirma que estudos têm demonstrado que a noradrenalina é um agente causador da agressão, e que experiências têm evidenciado que os esteróides do córtex supra-renal e testosteronas estão relacionados com a manifestação de condutas agressivas.

A partir das afirmações referidas acima pode-se pensar que do ponto de vista bioquímico a manifestação das condutas agressivas é incontrollável, mas Goleman (1995) explica que, enquanto a amígdala prepara uma reação ansiosa e impulsiva, outra parte do cérebro emocional, no lóbulo pré-frontal, o regulador cerebral, desconecta os impulsos da amígdala e encarrega-se de elaborar uma resposta mais adequada. Acrescenta ainda que, quando uma emoção se dispara, os lóbulos pré-frontais ponderam os riscos e os benefícios das diversas acções possíveis e apostam nas que consideram mais adequadas como por exemplo: quando tranquilizar-se; quando buscar a simpatia dos demais; quando permanecer na defensiva; quando despertar o sentimento de culpa ou quando queixar-se. Explica ainda que existe ligação entre os lóbulos pré-frontais com o sistema límbico, por isso algumas emoções intensas podem escapar o controlo do lóbulo pré-frontal, surgindo deste modo comportamentos indesejáveis. Damasio citado por Goleman (1995) afirma que a tomada de decisões adequadas exige a aprendizagem emocional. Essa aprendizagem emocional só acontece a partir do processo de socialização, que pode ter lugar na escola, na família e nas comunidades educativas em geral. Para isso os educadores devem possuir um bom nível da inteligência emocional, para que possam orientar os seus educandos.

Teoria condutista

Relativamente à Teoria condutista Hernand (2001); Gerard, R. (2002); Álvarez-Cienfuegos & Egea (2003); Bartolucci (2005); Ottavio (2005) defendem que a conduta agressiva é o resultado da aprendizagem por imitação de modelos de condutas violentas. A imitação desses modelos de condutas violentas pode acontecer através da televisão, internet e até através do telemóvel. Quanto a esse assunto segundo Diaz-Aguado (2003) a revolução tecnológica expõe as crianças e os adolescentes com muita frequência a todos os tipos de

violências, que nalguns casos funcionam como guiões de condutas violentas, impossíveis das crianças e adolescentes inventarem, porque não tinham acesso anteriormente. Ela acrescenta que isso contribui para o surgimento daquilo que muitos designam de “desaparecimento da infância”.

Através dos filmes de Karaté e outros filmes, que retractam episódios de guerra, as crianças e os adolescentes entendem a violência como algo positivo, isto é, útil para resolver certos problemas. Nesses filmes normalmente são destacados essencialmente duas personagens: o actor principal, aquele, que sempre vence no fim; e o “chefe de bandido”, aquele que é muito teimoso e provocador de várias situações violentas e criminosas, porém no fim acaba por ser derrotado.

Normalmente as crianças e os adolescentes têm a tendência de imitarem ou “actor principal” ou o “chefe de bandido”, uma vez que essas duas personagens podem ser consideradas famosas. As crianças e adolescentes que habitam em lares onde acontecem situações de violência doméstica, ou recebem pouca assistência dos pais, ou ainda estes estão ausentes, constituem-se como terrenos férteis para o desenvolvimento dessas condutas agressivas.

É aconselhável que os pais procurem saber quais são os programas televisivos que os seus filhos estão a ver, para evitarem que eles aprendam padrões de condutas indesejáveis. As crianças e os adolescentes precisam ser orientadas. Soler & Mercê (2007) afirmam que nascemos seres humanos, mas não nascemos pessoas, porque não houve tempo para nos definirmos. Defendem ainda que é nossa tarefa construir-nos com os materiais que nos são dados e com os que iremos adquirir no decorrer da nossa vida. Acrescentam ainda que o aumento da violência na nossa sociedade explica-se, em parte, pela educação afectiva incorrecta que recebemos.

Como educadores não devemos temer as contradições, que vamos enfrentar no processo da educação dos nossos educandos. Devemos ser firmes, amorosos, corajosos e honestos. Como já referimos e vamos continuar a defender, os educadores devem ser

coerentes no falar e na aplicação prática daquilo que defendem. Várias pessoas ensinam nas escolas, fazem palestras e conferências, porém as suas vidas não têm nenhuma relação prática com os seus ensinamentos. Isso é incoerência e barulho de lata vazia. Essas pessoas assemelham-se à fonte sem água, são falsos educadores.

Teoria sociológica

Relativamente à teoria sociológica Hernand (2001); Gerard, R. (2002); Álvarez-Cienfuegos & Egea (2003); Bartolucci (2005); Ottavio (2005); Chapi (2012) explicam que a causa da conduta agressiva está mais relacionada com as características do grupo do que com as características individuais. O homem é um ser social, isto é, vive em grupo organizado, onde os seus elementos estabelecem relações de interdependência.

Sobre o assunto segundo Álvarez-Cienfuegos & Egea (2003) a hostilidade excessiva pode ser considerada como uma patologia da personalidade, transmitida de pessoa para pessoa; de grupo para grupo; de pais para filhos; e de geração em geração. Defendem ainda que a característica fundamental das crianças e de todos os seres humanos para além da plasticidade e capacidade de aprendizagem, é a facilidade de serem influenciados.

Um certo ditado popular diz: “diz-me com quem tu andas, dir-te-ei, quem tu és”. O viver em grupo implica respeitar as regras e convenções determinadas a nível do grupo, que nem sempre coaduna com os valores democráticos.

A família é o primeiro grupo a influenciar um indivíduo. Se uma criança aprender boas formas de convivência, onde os valores democráticos são respeitados, ela vai levar esses valores para o meio extrafamiliar, porém, se aprender condutas agressivas, também ela vai levá-las para as relações interpessoais estabelecidas com os seus colegas e outras pessoas fora da casa.

Na escola as crianças e os adolescentes não só podem fazer parte de turmas em que os colegas estabelecem boas relações interpessoais, como também podem fazer parte de

turmas em que os colegas estabelecem péssimas relações interpessoais, isto é, surgem situações em que os colegas manifestam vários tipos de condutas agressivas.

Se numa turma a maioria dos alunos apresenta comportamentos saudáveis, então a minoria que manifesta condutas que não estão de acordo com os valores democráticos, sentem-se obrigados a mudarem as suas condutas, porque sentir-se-ão desintegrados. Todavia, se numa outra turma a maioria dos alunos manifestam condutas agressivas, a minoria que inicialmente apresentava comportamentos saudáveis tem apenas duas saídas: entrar nos ritmos dos outros ou abandonar a turma. Caso contrário, não vão conseguir adaptar-se à realidade vivenciada na referida turma.

O meio, onde a escola e a família estão inseridas, também exerce uma grande influência sobre os indivíduos que residem ali. Isto se deve ao facto de cada meio possuir as suas tradições, os seus costumes e os seus valores que por sua vez influenciam as pessoas que ali vivem. Se as crianças e os adolescentes se desenvolverem em meios onde a maioria das pessoas são agressivas, essas crianças tem uma grande probabilidade de apresentarem condutas agressivas.

Estamos de acordo que o meio pode moldar a personalidade do indivíduo que ali reside, porém somos optimistas que a educação de qualidade pode marcar a diferença. Freire (1996) afirma que nas reais condições de aprendizagem os educandos vão transformar-se em reais sujeitos de construção do saber ao lado do educador.

A tarefa dos educadores é provocar a reforma, isto é, mudança de hábitos e atitudes, que só acontece quando os educandos perceberem que estão a seguir um caminho errado, que precisam de tomar um novo rumo. Percebemos que Freire pretende dizer que só o trabalho do educador é frutífero se facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. E a verdadeira aprendizagem só acontece quando o educador conseguir envolver o educando no processo da sua formação pessoal e social.

Ao analisar as sete teorias referidas acima, admitimos que nenhuma delas é, por si só, suficiente para explicar a manifestação das condutas agressivas, mas elas são complementares. Não é possível explicar a origem da agressividade humana baseando-se apenas numa só teoria ou modelo. O ser humano é muito complexo, por isso são vários os factores que influenciam a formação da sua personalidade. O ser humano não é apenas biológico, mas para além disso tem a dimensão social, cultural e psicológica, por isso não é de se admirar o surgimento de várias teorias, tentando explicar a origem da agressividade humana.

5. Violência

Nestes últimos tempos as escolas e a sociedade em geral estão muito preocupadas com o surgimento de comportamentos anti-sociais verificados nas escolas, principalmente, o fenómeno de violência e os maus tratos entre os colegas. Essas situações têm levado a muitas pessoas a pensarem: o que fazer para resolver esses problemas que atingiram a escola? Como os professores conseguem trabalhar nestas situações? Quais são as principais causas do surgimento destas condutas anti-sociais?

Relativamente a esta situação de mal-estar verificadas a nível das escolas, Cuadrado (2008) explica que o problema de violência na escola não é um fenómeno recente, só que até a década de 80, não havia uma cobertura científica. Ela ressalta que a partir deste momento muitos investigadores se interessaram pelo estudo deste tema, o que tem contribuído para a publicação de 87,9% de trabalhos durante os anos 90.

Em Cabo Verde, nestes últimos anos, os fenómenos de violência têm sido a preocupação dos professores, pais, directores da escola e da sociedade em geral, porém não existem ainda estudos aprofundados sobre esta matéria de tal modo que nos possibilite avançar neste momento com alguns dados.

A comunicação social tem trazido ao público alguns casos de violência ocorridos nalgumas escolas do país, o que tem levado o governo a promover várias actividades de

reflexões sobre o tema, incluindo líderes religiosos, pais, professores e outros actores sociais, no entanto não avançaram com dados estatísticos relacionados com a ocorrência de violência no país.

A violência é um fenómeno que pode acontecer na sala de aula, nos corredores, no espaço exterior da escola e fora da sala de aula e no trajecto casa-escola e vice-versa. Muitos casos de violência e maus tratos podem acontecer sem o conhecimento dos pais e dos professores, por isso não podem fazer nada.

Para melhor compreender este fenómeno é conveniente apresentar o conceito de violência de acordo com a revisão bibliográfica. Olweus (1999) citado por Alvarez, (2006) define violência como comportamento agressivo pelo qual o agressor usa o seu corpo ou um objecto para provocar uma ferida ou moléstia sobre o outro. Esse conceito de violência refere-se apenas a agressão física, e é menos completo, que o apresentado por Ortega et al (1998) segundo o qual um indivíduo impõe sua força e seu *status* contra outro, de forma que o prejudica física ou psicologicamente, directa ou indirectamente, sendo a vítima, o mais fraco, que fica indefeso.

Ao analisar a definição proposta por Ortega, podemos destacar algumas expressões comuns no acto de violência: o “agressor”, a “vítima”, “uso de força” e “imposição de status”, “directa” e “indirectamente”. À primeira vista podemos pensar que o “uso de força” é mais perigoso que “imposição de *status*”, porém ambas as expressões são manifestações do abuso de poder. Um educador pouco atento, pode nem perceber a gravidade da imposição de “*status*”, que pode contribuir para provocar uma frustração profunda na vítima, excluindo-a socialmente. De acordo com a definição em análise, quando acontece violência, o agressor pode provocar na vítima dois tipos de transtornos: o físico e o psicológico.

Um outro conceito de violência é o apresentado por Ortega, (2002) citado por Del Rey & Ortega (2005) segundo o qual a violência é um fenómeno de intimidação, exclusão social, mau trato físico e psicológico que pode ser exercido por uma pessoa, grupo ou uma

instituição contra outra pessoa, impondo-a abusivamente o seu poder, que deixa a vítima em situação de desequilíbrio, impotência e de marginalidade.

No conceito de violência referido acima, podemos destacar algumas expressões tais como: “intimidação”, “mau trato físico”, “mau trato psicológico”, “exclusão social”, “impotência”, “desequilíbrio”, marginalidade, “agressor” e a “vítima”.

Segundo este conceito o agressor pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição. E a violência pode manifestar-se na vítima através da intimidação, exclusão social, mau trato físico e psicológico, que têm como consequências na vítima: a impotência, o desequilíbrio e a marginalidade.

Como educadores, quando estamos perante uma situação de violência com intuito de combatê-la, devemos procurar saber qual é o objectivo do agressor em agredir a vítima, porque, segundo Hernandez, (2001) a conduta violenta pode ter outros fins, para além de ferir ou causar danos nas pessoas vítimas, tais como: Coerção, poder e domínio, tráfico de impressões e fins económicos.

A violência tem efeito coercivo quando o agressor impede a vítima de fazer qualquer coisa que pretende fazer ou obriga-a a fazer coisa que ela não quer. A ocorrência desse tipo de violência é muito comum na escola tanto dentro da sala de aula como fora da sala de aula.

Nalguns casos de violência o agressor tem como objectivo principal impor o seu poder, domínio para poder alcançar uma certa fama, porque tem uma visão positiva de violência. Ele não consegue entender que a vítima é um ser humano como ele o é.

Quando o agressor tenta impor seu *status* em relação à vítima, ele tem como objectivo levar aos assistentes a terem uma certa impressão dele. A imposição de *status* acontece quando indivíduos de uma determinada classe social ou com uma determinada condição económica, exclui socialmente o outro da classe social menos favorecida.

Muitas vezes a acção do agressor contra vítima tem como objectivo principal fins económicos, por isso agride a vítima, ameaçando-a, exigindo dinheiro. Na escola situação de violência acontece quando o agressor reconhece que os pais da vítima têm uma certa condição económica.

A partir do momento, que detectamos quais são os objectivos do agressor em agredir a vítima, estaremos em melhores condições de traçarmos as estratégias necessárias para o combate desta situação de violência.

O fenómeno de violência é muito complexo, uma vez que pode apresentar pelo menos três facetas:

A primeira relaciona-se com as consequências nefastas que pode provocar na vítima, e podem ser manifestadas de imediato, enquanto outras são pouco visíveis, porém muito nocivas para a vítima, que segundo Ortega, citado por Avilés, (2006) destrói-a lentamente e afecta profundamente a sua auto-estima, de tal modo, que será difícil a sua adaptação social, o que pode provocar o fraco rendimento escolar ou até suicídio.

A segunda faceta relaciona-se com a atitude tomada pela vítima, quando não só perde esperança de receber ajuda das pessoas, que assistem a sua situação, como também das entidades decisoras. No que diz respeito à segunda faceta, Ortega et al (1998) afirmam que as vítimas de violência podem tornar violentos a partir do momento, que se sentem sem recursos.

A terceira faceta relaciona-se com a atitude do agressor quando percebe que ninguém está a fazer nada a favor da vítima. Quando os agressores reconhecem a impotência da vítima e a passividade dos espectadores sentem-se reforçados, e continuam a prática de violência de uma forma mais acentuada, que parecem ser incontrolada, contribuindo para o surgimento da falsa crença de que a violência é inevitável.

O surgimento da violência na escola pode estar relacionado com vários factores, entre os quais destacamos a situação sociofamiliar, condições da sala de aula, o uso de drogas, falta de um projecto para o futuro e influências da televisão.

Baseando nas afirmações de Patter et al, (1989) citado por Serrano, (2006) os pais influenciam inconscientemente os comportamentos agressivos dos seus filhos quando respondem incoerentemente as suas demandas, negando inicialmente, mas acabam finalmente por aceitá-las.

Os educadores devem ser firmes nas suas decisões. Não devem dizer não no início, e mais tarde dizer sim, só para agradar os educandos. Os educandos precisam ouvir o “sim”, quando têm essa necessidade, e “não” se precisarem de ouvirem “não”. Caso contrário, vão enfrentar problemas de convivência com os seus colegas e com outras pessoas.

Na escola a violência não acontece apenas entre os colegas, mas alguns professores agredem os seus alunos fisicamente ou psicologicamente. Para além disso nalguns casos acontecem situações em que um aluno agride um professor. Rodrigues, (2004) considera que a violência de um aluno contra professor pode ter origem nas agressões do professor face ao aluno.

Os professores podem agredir os alunos verbalmente, fisicamente ou psicologicamente, mas o tipo de agressão de professor contra aluno mais frequente é a verbal e a psicológica. Todavia a agressão psicológica é muito mais comum que a agressão verbal. Alguns alunos queixam-se, que por um motivo ou outro, são discriminados por parte de alguns professores. Rodriguez citado por Hernandez, (2001) considera que a violência é um recurso condutal para obter fins e metas socialmente promovidas, porém não socialmente aceite.

Na sala de aula quando surge conflito entre um aluno e um professor nem sempre esse conflito é gerido de uma forma pacífica, isto é, nalguns caso para ultrapassar esta

situação, o professor recorre à imposição de poder, que segundo Cuadrado, (2008) esta atitude pode contribuir para estimular o surgimento de violência.

Quando a violência tem origem nos conflitos entre alunos ou entre professor e alunos a solução está na gestão desses conflitos de forma pacífica, baseando no diálogo. Nesta situação referida por Cuadrado, alguns professores em vez de optarem pelo diálogo, impõem normas aos alunos, o que tem estado a originar os comportamentos agressivos.

Para nós a violência é uma forma de manifestação do abuso de poder, através da qual um ou um grupo de indivíduos agredem outro mais fraco, física ou psicologicamente, sem ter como se defender.

Por causa de algumas fragilidades na educação tanto a nível da família como a nível da escola, a violência tem sido adoptado como uma conduta normal para ultrapassar conflitos em vez de geri-los de uma forma pacífica.

Estamos convictos da necessidade de reforçar a educação tanto a nível da família como a nível da escola, que constituir-se-á como forma eficaz não só na prevenção da violência, mas no combate contra esse flagelo que tem assolado a sociedade.

6. Bullying

Uma outra forma de manifestação de violência é o fenómeno bullying, que segundo Murphy, (2009) é muito antigo, porém nos tempos actuais tornou-se num problema mais preocupante, porque tem sido a causa de disparo e suicídio. Estévez (2005) acrescenta que este fenómeno tem sido objecto de estudo desde os finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 em países como Noruega, Suécia e Finlândia. De acordo com Faculdade Da Fundação de Ensino De Mococa (2008) no ano 1982 ocorreu na Noruega suicídio de três crianças de idades compreendidas entre 10 e 14 anos, motivadas pela situação de maus-tratos a que eram submetidas pelos seus companheiros da escola, e que este fato teve grande repercussão nos meios de comunicação, mobilizando o governo Norueguês a fazer uma campanha nacional contra o bullying no ano seguinte. E informa ainda que, Dan Olweus foi um dos pioneiros no

estudo deste fenómeno na Noruega, e foi quem apresentou uma definição do Bullying utilizada em várias pesquisas em vários países. Inspirando um pouco na definição de Olweus, Farrington, (2000) citado por Alvarez (2006); Carvalhosa e tal (2001); Dahlheimer (2004); Gabaldón (2005); Cerezo (2006); Moreno et al (2006); Steven (2006); Anderson (2007); Collell & Escudé (2007); Montaña (2007);Cottello (2008); Górriz (2009); Conselho Nacional da Justiça (2010); Petrosino (2010); Cuadrado (2011) definiram Bullying como uma opressão repetida de uma pessoa mais forte, tanto a nível físico como a nível psicológico contra outra pessoa mais fraca. Este fenómeno é muito comum no ensino básico integrado e nas escolas secundárias. Segundo Carvalhosa e tal (2001) a probabilidade de um indivíduo ser abrangido pelo Bullying diminui com idade, isto é, os alunos mais novos são mais susceptíveis de serem atingidos do que os mais velhos. É muito perigoso por que os professores e os pais nem sempre estão informados o que está a acontecer com a vítima, por isso não podem ajudá-la.

A gravidade do bullying está relacionada não só com da diferença de poder entre o agressor e a vítima, mas também pelo facto de acontecer de uma forma sistemática e contínua. Segundo Gabaldón, (2005) este fenómeno pode durar semanas, meses e anos, e que os agressores actuam baseando no abuso de poder, intimidação ou dominação.

Somos de opinião que a continuidade do fenómeno “bullying” deve-se não só ao facto dos agressores actuarem contra vítimas, recorrendo à intimidação, mas também pelo facto dos professores não estarem preparados para perceberem a comunicação não-verbal emitida pelas vítimas. Fomos vítima do fenómeno bullying não só no Ensino Básico e Integrado como também no Ensino Secundário.

Passamos por um momento de grande desespero, porque um grupo de colegas perseguiram-nos durante vários meses. Quando saíamos da escola nós tínhamos de procurar uma forma de evitar o regresso à casa na companhia desse grupo.

6.1.Tipos de bullying

A maioria das pessoas está mais preocupada com a agressão física, porém a manifestação do bullying acontece de diversas formas. Steven, S (2006); Anderson (2007); Little (2007); Cottello (2008); Murphy (2009); Calvert (2009); Conselho Nacional da Justiça (2010) classificam este fenómeno em três categorias: bullying directo, bullying indirecto ou relacional e Cyberbullying.

O bullying Directo é o mais visível que os dois últimos. Os autores referidos acima classificaram o bullying directo em duas subcategorias: agressão física (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima) e agressão verbal (insultar, falar mal, colocar apelidos pejorativos).

A agressão física revela a intenção do agressor em mostrar a sua supremacia de poder em relação à vítima, com intuito de ganhar fama no seio do grupo. Para que isso aconteça o agressor sente-se a necessidade de seleccionar quem vai ser a sua vítima. Segundo Murphy (2009); Cuadrado (2011) de uma forma geral este tipo bullying é mais preferido pelos rapazes.

Qualquer uma das modalidades de agressão verbal tem como objectivo principal ferir a vítima nível emocional, baixando a sua auto-estima. De acordo com Ministério de Educação e Instituto Camões (2001) insultar significa causar ofensa grave a alguém com palavras injuriosas, mostrando desprezo. Estas palavras pejorativas deixam a vítima numa situação vergonhosa e embaraçosa, porque o objectivo do agressor é diminuir a vítima perante os colegas. “Falar mal do outro” é uma outra forma de agressão verbal, em que o agressor pretende excluir a vítima socialmente, uma vez que leva informações maliciosas junto dos colegas, e tenta convencê-los, que é verdade. “Colocar nomes ofensivos” é uma outra manifestação da agressão verbal, que contribui não só para exclusão social da vítima, mas também contribui para colocar a vítima numa situação de insegurança, uma vez que estimula outros colegas para fazerem a mesma coisa.

O bullying indirecto ou relacional recebe esta designação porque afecta as relações interpessoais da vítima com os colegas, família e outras pessoas do meio onde ela está

inserida e tem como finalidade excluí-la de um determinado grupo através da (humilhação, exclusão, discriminação, intimidação, difamação).

Nas escolas secundárias é comum verificar situações em que um determinado/a aluno (a) é impedido (a) de participar nos jogos e outras que podem ocorrer na escola. O objectivo principal do (s) agressor (es) é humilhar, discriminar e promover a exclusão da vítima.

É muito comum nas escolas situações em que o agressor exige que a vítima traga-lhe dinheiro ou qualquer objecto, usando como estratégia a intimidação. A vítima para não ser castigada tem que arranjar forma de satisfazer o pedido do agressor. Esta situação pode levar a vítima a roubar dinheiro ou outro objecto qualquer para poder ficar livre da punição que lhe aguarda. Se os pais descobrirem que o filho está a roubar, na maioria dos casos, optam pela punição do filho sem saberem a causa daquele comportamento desviante, porque pensam que tal comportamento do filho põe em causa a reputação social da família.

A difamação é uma forma de exclusão social extremamente perigosa, uma vez que tem como finalidade destruir a auto-estima da vítima. É como uma bomba, isto é, ela contribui para destruir a reputação da vítima, levando-a a uma situação de depressão e de desespero.

Uma outra forma de bullying virtual, muito comum nas escolas nestes últimos tempos da era digital é o cyberbullying, que permite colocar nomes ofensivos, difamação e difusão rumores em relação a uma certa vítima através de internet ou telemóvel. Segundo Conselho Nacional da Justiça (2010) a propagação das difamações são praticamente instantâneas, por isso o efeito multiplicador do sofrimento das vítimas é imensurável. Acrescenta ainda que este bullying virtual expõe a vítima ao escárnio público e infelizmente esses agressores não sentem nenhuma preocupação porque praticam esse tipo de perversidade no anonimato, atingindo a vítima da forma mais vil possível.

Das três modalidades de bullying referidos acima, o bullying directo é mais visível que os dois últimos, porém estes são muito mais perigosos do que aquele. Segundo

Williams(2010)existem certos sinais de aviso, que podem ser observados nos nossos educandos, quando chegam a casa, que resultam do fenómeno bullying, tais como:

- ❖ Trazer roupas rasgadas e ferimentos no corpo;
- ❖ Constantemente queixar de perdas das coisas que lhes pertencem;
- ❖ Terem medo de ir a escola ou não participar nas actividades escolares;
- ❖ Começar a queixar-se do surgimento de dor de cabeça e estômago, e outros sintomas para poderem ficar em casa;
- ❖ Mudanças de comportamento (tristeza, agressividade).

No nosso país o Bullying é muito pouco conhecido, por isso os professores e os pais dificilmente conseguem detectar esses sinais, por isso não estão preparados para porem cobro esta situação trágica por que passam os seus educandos.

6.2.Locais onde ocorre o bullying

O bullying como já referimos anteriormente, manifesta-se de uma forma muito diversificada, atingindo a vítima de maneira directa ou indirecta. Pode acontecer também em locais diversificados. Segundo Steven (2006); Little (2007) o bullying pode ocorrer nos seguintes lugares: na escola, na ida e regresso da escola, no autocarro e na paragem de autocarro; e na comunidade.

Segundo os autores referidos acima na escola o bullying acontece em vários lugares: na sala de aula com ou sem professor, no corredor, na cantina, no pátio, etc. Quando este fenómeno acontece na sala de aula com professor, percebe-se que este professor não consegue promover a criação de um clima favorável para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Segundo Elfstrom (2007) o apoio social do professor é um recurso valioso que contribui não só para o sucesso académico e social do aluno, mas também para a sua saúde mental, elevação da sua auto-estima e competência social. É de opinião ainda que acção afectiva do professor é muito mais valioso que o dos pais e dos amigos. E Holmgren et al (2011) acrescentam que os professores mais experientes desenvolvem melhores formas de

compreender o comportamento dos estudantes e adquirem soluções para comportamentos imprevisíveis que podem ocorrer na sala de aula.

Os professores experientes são aqueles que já resolveram vários conflitos de uma forma pacífica. Eles conseguem trabalhar os alunos de modo a se sentirem que estão no mesmo barco, que tem a mesma missão e, que possuem os mesmos objectivos. São capazes de convencerem aos alunos, que os professores e os alunos formam um corpo, constituído por vários membros, cada qual com a sua função específica. Eles conseguem estimular o respeito pela diferença, valorizando as qualidades pessoais de cada aluno.

Esses professores conseguem exercer autoridade e não autoritarismo. Para o professor o exercer a verdadeira autoridade, o professor deve ser modelo. Isto é, deve viver aquilo, que sustenta teoricamente. Deve ser respeitador e competente. Freire (1996) afirma que nenhuma autoridade docente se exerce na ausência da competência.

Um professor competente não só domina os conteúdos do ensino, mas cria condições para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ele está motivado, por isso consegue motivar os seus alunos. Muitas vezes, o próprio professor está desmotivado. A sala de aula fica propícia para o surgimento de condutas anti-sociais por causa da desmotivação.

A aquisição de competência é um processo, por isso implica ultrapassar as barreiras, que surgem ao longo da sua tarefa docente até chegar um momento, que a sua autoridade é respeitada tanto dentro como fora da sala. Freire (1996) afirma que a mudança acontece a partir do momento que o indivíduo reconhece que está no caminho errado. Esse reconhecimento só acontece apenas através do diálogo paciente, uma vez que a mudança não acontece de um dia para outro. Qual é a causa dessa demora? A mudança implica dor, isto é, abrir a mão de alguma coisa que constitui a rotina diária.

O professor não é apenas transmissor de conteúdo, mas também é um educador. Um educador deve ter cinco qualidades: competência, paciência, coragem, perseverança e amor. Tendo as cinco qualidades referidas acima, o professor constitui-se uma autoridade notória

para os seus alunos, uma vez que causa uma grande admiração nos seus alunos. Por esta causa exerce influência sobre os seus alunos não só na escola, mas em qualquer lugar.

6.3. Consequências do bullying

Para Orte e March, (1996) bullying é um outro tipo de mau trato que afecta as relações entre os colegas dentro do contexto escolar, isto é, não só a vítima (Bullied) fica afectada, mas também os assistentes e o próprio agressor.

Relativamente a este assunto segundo Sally & Ericka, (2007) o fenómeno bullying pode treinar a vítima (bullied) a transformar-se num terrível agressor, porque sente-se incapaz de aprender as normas sociais de comportamento.

Se os pais e os professores não forem informados o que está acontecer com os seus educandos, que são vítimas do “bullying”; neste caso a vítima de tanto sofrer pode perder a esperança de haver possibilidade de solução do seu problema, e pode acreditar que as más relações interpessoais são condutas normais, por isso pode transforma-se num terrível agressor.

Várias tragédias e eventos horríveis como disparos na escola com armas de fogo, suicídio entre os jovens são causados pelo fenómeno bullying. De acordo com Dahlheimer (2004) nos Estados unidos de America, em Littleton dois alunos mataram no mesmo dia 13 colegas e injuriaram os restantes.

Em Cabo Verde a RTC (Rádio e Televisão Cabo-verdiana) tem noticiado alguns casos de disparo nas escolas secundárias do país, entre os quais destacamos as ocorrências na Escola Secundárias “Abílio Duarte”, localizada na zona de Palmarejo no concelho da Praia e na Escola Secundária Luciano Garcia, localizada na zona de João teves no concelho de São Lourenço dos Órgãos.

Acerca das consequências do bullying em relação à vítima, Harris y Petrie, (2006) citado por Alvarez, (2007) informam que segundo os serviços secretos dos Estados Unidos cerca de dois terços dos homicídios que ocorrem nas escolas eram causados pelos alunos que foram maltratados durante muito tempo.

Como os agressores manifestam-se através da intimidação, e abuso de poder de uma forma sistemática e contínua, os assistentes de situações em que um colega é vítima do fenómeno “bullying”, ficam numa situação de ansiedade, porque não sabem quando vai chegar o dia em o agressor pode escolhê-los como vítimas, principalmente se perceberem que são mais fracos do que o agressor.

Os Traumas e consequências advenientes do bullying virtual são dramáticos. Murphy, (2009) apresenta um exemplo de uma situação dramática que aconteceu com uma certa aluna de nome Megan Meier de 13 anos de idade, que cometeu suicídio após ela ter falado com um colega online, que a tivera dito que o mundo ficaria melhor sem a sua presença.

O fenómeno bullying afecta a relação social futura tanto da vítima como do agressor. Segundo Elfstrom (2007); Little (2007); Murphy (2009) se um individuo for vítima de Bullying durante a infância tem dificuldades de iniciar e manter relações pessoais na vida adulta; enquanto o que for agressor (bully) durante a infância e adolescência é mais agressivo que aquele que apenas foi agressor durante a infância ou que nunca participou no bullying. Acrescenta ainda que esses indivíduos são muito vulneráveis a situações socialmente reprovadas tais como:

- ❖ Ter atitudes violentas e comportamentos anti-sociais;
- ❖ Desistir da escola no ensino secundário;
- ❖ Violência doméstica, criminalidade e o uso de drogas;
- ❖ Pode envolver na delinquência e grupo de gangs.

Como medida de prevenção da ocorrência do bullying nas escolas e das suas consequências como: transformação da vítima em agressor, disparo na escola, suicídio e outros episódios relacionados com este fenómeno, os pais, professores e toda comunidade educativa devem não só estar atentos aos comportamentos dos educandos, a fim de detectarem algum comportamento estranho e dialogar com eles a fim de saberem quais são as verdadeiras causas daquelas condutas, mas também preveni-los para não sofrerem calados.

Para que a intervenção da escola tanto na prevenção das condutas violentas como para facilitar a sã convivência e bem-estar psicossocial dos alunos tenha sucesso, ela deve tomar essencialmente duas medidas: a tolerância zero face ao bullying entre estudantes e a necessidade de integrar socialmente tanto o agressor como a vítima. Para isso há que elaborar um programa de combate contra o bullying, que promove a formação dos professores, membros do Conselho de disciplina, contínuos, empregadas de limpeza e associação dos estudantes. Esse programa deve ainda promover a realização de palestras numa linguagem simples e acessível em todas as comunidades onde os alunos residem, informando aos residentes não só da ocorrência do bullying na comunidade educativa, mas também das suas consequências a curto, médio e a longo prazo.

CAPITULO III

FACTORES QUE AFECTAM O COMPORTAMENTO DE UM INDIVÍDUO

O homem é um ser social, isto é, vive em grupos organizados, onde se estabelecem relações com outros elementos do grupo. A família é a unidade básica da sociedade, que é formada por um grupo de indivíduos, que também estabelecem relações interpessoais. Segundo Carson (2004); Borsato (2008) a família é o primeiro grupo organizado, que permite a socialização de um indivíduo, factor muito importante para o desenvolvimento de uma sã convivência nos centros escolares e na sociedade em geral.

Em nenhuma sociedade é possível encontrar a mesma estrutura da família. Essa diversidade estrutural implica, por sua vez, a variação no modelo de educação de família para família. Esses diferentes modelos de educação aplicados nas diferentes famílias têm uma influência muito grande no tipo de relações estabelecidas entre os elementos dos grupos formados no meio sociocultural, onde a escola e a família estão inseridas.

Nas relações sociais, que pode ter lugar na família, e em qualquer outro grupo, nem sempre é possível desenvolver a sã convivência, porque nós não somos iguais e nem recebemos o mesmo tipo de educação. É por causa disso, que surgem conflitos entre pessoas que partilham o mesmo espaço, que se não forem bem geridos, podem originar alguns tipos de comportamentos indesejados.

O período de adolescente é marcado por mudanças radicais tanto a nível corporal, que conduz a maturação não só dos órgãos sexuais, mas também a nível psicológico. É uma fase de transição entre a infância e a fase adulta. O adolescente executa tarefas que lhe permitem alcançar a sua identidade e autonomia. Um dos principais problemas da

adolescência é a necessidade que os adolescentes têm de pertencer a um determinado grupo e ter amigos e estabelecer relações sociais.

Para o estabelecimento de boas relações de convivência e resolução dos conflitos, que surgem durante o estabelecimento dessas relações sociais é necessário que as pessoas envolvidas nessas relações possuam um conjunto de competências emocionais, que podem estar relacionadas com as habilidades que cada indivíduo possui para gerir a si mesmo, a competência pessoal; e outra, que permite um indivíduo relacionar-se com outras pessoas na sociedade, que é designada de competência social.

A aquisição das competências emocionais são muito importantes não só para a integração das pessoas no meio sociocultural, mas também permitem-nas ter êxito no desempenho de qualquer actividade que pode ser escolar, familiar, social e profissional.

1. Influência da família no comportamento dos indivíduos.

A família é uma instituição universal, ainda que a sua configuração funcional e estrutural estão intimamente relacionadas com o momento histórico que atravessa a sociedade, da qual faz parte, uma vez que, os diferentes tipos de composições familiares, são determinados por um conjunto de variáveis ambientais, sociais, económicas, culturais, políticas e religiosas da época.

Há vários pontos de vistas e diferentes despectivas relacionadas com definição de família. De acordo com Morrish (1972); Bethell (2010) existem dois tipos principais de família: a nuclear constituída basicamente por pai, mãe e filhos; e a extensa, constituída por grupos de parentes, que vivem numa mesma casa durante duas a três gerações.

Para além desses dois tipos de família já referidos, é muito comum a existência de famílias monoparentais, constituídas na maioria dos casos pela mãe e os filhos; e em casos muito restritos podem ser constituídas por pai e filhos.

Relativamente ao conceito de família, ainda Flores (1988); Osmond (2010) definem-na como um grupo de pessoas, que vivem debaixo de um mesmo tecto, unidos entre si por relações de progenitor a descendente. Baseando nesta definição, os membros de uma família não só devem partilhar o mesmo espaço físico, mas também devem beneficiar-se de uma relação progenitor-descendente. Para que uma família seja estável é necessário que a consanguinidade e o partilhar do mesmo espaço sejam orientados, baseando no amor e no respeito mútuo.

O conceito de família não tem sido estático, isto é, foi influenciado por algumas mudanças sociais, provocadas pelos seguintes factores: a urbanização, industrialização; os avanços tecnológicos e maior participação das mulheres no mercado de trabalho. De acordo com Torre (2000) citado por Prata e Santos (2007); Nuosce (2007); Tsai (2004); Carson (2004); Fuller (2008) do início do séc. XX até os meados dos anos 60, houve o predomínio do modelo tradicional da família, em que os homens e as mulheres possuem papéis específicos, social e culturalmente conhecidos.

Na família tradicional a mulher é responsável pelo trabalho doméstico, que envolve directamente com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido. Neste momento existia uma certa assimetria na relação pai-filho. Os pais tinham um controle absoluto dos filhos, eram extremamente exigentes, principalmente no que diz respeito à observância das normas.

Somos de opinião que esse modelo da estrutura da família tem condicionado durante muito tempo a liberdade das mulheres. Alguns esposos tratavam as suas esposas sub-humanas, isto é, como se fossem meros objectos sexuais. As mulheres não concordavam com aquela situação, porém não tinham como expressar os seus descontentamentos, porque esse padrão de funcionalidade da família tinha uma forte influência religiosa. Segundo Prata & Santos (2007); Cunningham (2010) a partir da segunda metade do Séc. XX, a família enfrentou uma profunda transformação a nível da sua estrutura devido aos seguintes factores referidos acima, permitindo deste modo o surgimento de um novo modelo, a família moderna, na qual os homens e as mulheres actuam em condições mais ou menos semelhantes no

mercado de trabalho formalmente remunerado, começando a dividir entre si o trabalho doméstico e a educação dos filhos.

A participação das mulheres no mercado de trabalho permitiu-lhes uma certa autonomia financeira, facilitando-as na comparticipação na compra dos produtos necessários para o bem-estar do lar.

No modelo anterior as mulheres não tinham opção senão aceitar a imposição dos homens. A partir deste momento elas começaram pouco a pouco a reivindicar os seus direitos e a batalharem para a sua auto-afirmação, almejando o sucesso pessoal e a realização profissional.

A emancipação das mulheres, a conquista do mercado de trabalho e autonomia financeira, constituem um grande ganho para a família, porém tem contribuído para o surgimento de outras situações pouco benéficas tais como: ausência de pais na educação de filhos e divórcios.

A partir do momento que o pai e a mãe tiveram a mesma possibilidade de trabalhar, a mãe deixou de exercer apenas a função de dona de casa, por isso os filhos passaram a receber cuidados de outras pessoas. De acordo com o rendimento mensal dos pais, os filhos podem passar a frequentar creches ou casa de familiares. Se o vencimento mensal ultrapassar as necessidades mensais da família, os filhos podem ser colocados nas creches, porém se o vencimento mensal não for suficiente para custear as despesas relacionadas com as exigências das creches, eles são deixados na casa de familiares.

A situação familiar referida acima tem contribuído para uma deficiência na educação dos filhos, facilitando o surgimento de novos padrões de comportamentos. Para além disso a família perdeu paulatinamente o valor que tinha alguns anos atrás. De acordo com Prost, (1992) citado por Feller (2002) a família é composta por um grupo de indivíduos, em que cada um tem a sua vida privada, isto é, o indivíduo está a frente da família.

O amor, o alimento básico e necessário para o desenvolvimento das boas relações familiares cedeu lugar ao egoísmo. Os pais não se preocupam mais com a formação emocional dos seus filhos. É por causa disso que temos muitas famílias com situações financeiras excelentes, mas com situação emocional péssima.

Para nós a família ideal deveria ser um grupo de indivíduos que surge a partir do casamento de dois indivíduos que se amam, que aumenta o seu tamanho com o nascimento de filhos. A família não é a soma dos seus elementos, mas sim ela deve funcionar como um sistema de tal modo que todos devem preocupar-se com a saúde física, moral e emocional desse grupo.

Os pais devem corrigir os maus hábitos verificados nos filhos no amor, mostrando-lhes as melhores vias que conduzem um indivíduo à felicidade e a estabilidade social. Assim como existem equipas que governam um país, também na família deve existir um governo. Imaginemos o que seria de nós, se cada um tivesse a sua vida; e se não existissem polícias, juristas e governo?

Somos de opinião que a família extensa não reúne condições para uma sã convivência, por isso os avôs, as avós de origem materna e paterna; os tios, primos e sobrinhos não devem fazer parte do tipo de família que consideramos ser a ideal.

Para a estabilidade da família, os cônjuges devem tomar qualquer decisão sem submetê-la a opinião dos seus pais, amigos e outros familiares, porque quando um homem de uma família, contrai casamento com uma mulher de uma outra família diferente surge neste caso uma nova Família. Os pais do esposo e da esposa devem evitar influenciar o relacionamento do casal, que deve levar uma vida independente da família de origem. Caso contrário, pode surgir conflitos e outros comportamentos indesejáveis.

Somos de opinião que qualquer cultura que prejudica o bem-estar pessoal, deve ser rejeitada. O mal deve ser eliminado após o seu surgimento. Caso contrário, vai ser aprendida e transmitida de geração em geração. Quando a sociedade se familiariza e acostuma com ela,

vai ser difícil eliminá-la, e a partir daí vem justificação nociva muito comum: “é uma questão cultural”.

Na nossa forma de ver a democracia deve começar na família. O pai deve deixar o papel de chefe autoritário para ser um líder, um amigo, o representante escolhido pela esposa aquando do namoro para ser seu esposo. Na família a educação dos filhos é a tarefa exclusiva dos pais. Para uma educação sadia, os pais devem falar a mesma linguagem, porém há casos em que os pais tomam decisões diferentes, contribuindo para que os filhos fiquem desorientados e sem saberem quem está certo. Eles devem procurar a melhor estratégia para a educação dos filhos.

A integração social dos filhos depende em grande parte do tipo de educação que recebem em casa. Se houver uma boa orientação por parte da família, os filhos vão ter uma certa facilidade de dizer um “sim” quando é necessário ou um “não” se a situação assim exigir. A família é o meio onde deve iniciar e desenvolver o processo de socialização. Segundo Morrish (1972); Bragg(1976); Borsa (2007); Shearer (2007) a socialização é um processo através do qual um indivíduo adapta-se ao seu meio, identificando-se com os membros do grupo.

O processo de socialização, começa na família, e, é complementado na escola e no meio onde a escola e a família estão inseridas. De acordo com Torre (1984) a família possui quatro funções básicas: sexual, reprodutiva, económica e educacional. As duas primeiras contribuem não só para satisfazer as necessidades sexuais, mas também asseguram a continuidade da espécie. A terceira permite assegurar aos seus membros, os meios de subsistência e bem-estar. A quarta, é responsável pela transmissão dos hábitos, conhecimentos e atitudes necessárias para a socialização do indivíduo, preparando-o para a sua inserção no meio.

Relativamente ao processo de socialização, segundo Diez (1982) este fenómeno de implica educação corporal, educação afectiva, educação intelectual, educação da expressão,

educação para a liberdade, educação para viver na comunidade e educação para transcendência.

Para o presente estudo não vamos referir os outros tipos de educação citados acima, porque não enquadram na lista dos objectivos propostos. Por esta causa achamos conveniente destacar apenas a educação da afectividade e a educação para a liberdade.

A educação afectiva, corresponde ao equilíbrio interno dos mecanismos da sensibilidade, de modo que o indivíduo encontre segurança emotiva, aceitando a si mesmo e sinta considerado pelos outros. Para se conseguir esse equilíbrio é necessário uma série de lutas e conquistas, porém o papel dos pais é treiná-los para essas conquistas, apostando no diálogo permanente. De acordo com Cury (2004) uma das formas dos pais efectuarem a educação afectiva é preparar os filhos para enfrentarem o fracasso, contando-lhes os seus sucessos e fracassos. Este psiquiatra critica a atitude de certos pais e professores, que só mostram aos seus educandos apenas os seus progressos, porém escondem os seus fracassos.

Nós concordamos com ele na medida em que quando enfrentamos um certo obstáculo e, conseguimos ultrapassá-lo, estaremos em condições de explicar aos nossos educandos quais foram as estratégias utilizadas, para que quando enfrentarem experiências semelhantes, eles possam ter sucesso.

Os educandos para atingirem cada uma dessas dimensões defendidas por Diez, (1982) precisam de um acompanhamento dos educadores principalmente dos pais e professores, que devem apostar fortemente no diálogo, que implica uma comunicação, em que os educadores e os educandos trocam de papéis, isto é, quando os educadores desempenham a função de emissor, os educandos são receptores e vice-versa.

A educação para a liberdade é um conjunto de estratégias utilizadas pelo educador, com intuito de ajudar ao educando a construir o seu projecto pessoal de vida e desenvolver as suas competências sociais. A verdadeira liberdade vem a partir da aquisição do conhecimento.

Quem não conhece os seus direitos e deveres, ainda não é livre; alguém pode violar os seus direitos, porém não vai reclamar, porque os desconhece.

A família é a primeira instituição, que tem incumbência de transmitir aos seus membros os conhecimentos básicos do meio, onde ela está inserida. Os pais devem ensinar aos seus filhos que a liberdade de qualquer pessoa termina quando põe em causa a liberdade dos outros.

Os pais não devem sempre dizer sim aos educandos, por que segundo Freire (1996) ninguém é autónomo primeiro para depois decidir, porém a autonomia é construída na experiencia de várias decisões que vão ser tomadas. Freire explica ainda que não é falar com os educandos de cima para baixo, como se fôssemos detentores da verdade absoluta. Defende que devemos aprender a escutá-los, porque é através da escuta activa, que aprendemos a falar com eles. Admoesta ainda que a verdadeira escuta não diminui no educador em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, opor e de posicionar-se.

Relativamente a esse assunto Sousa e Filho (2008) afirma que no meio familiar a criança aprende não só a ter a noção de autoridade, poder, hierarquia, mas também a flexibilizar e a negociar. Os pais constituem a primeira autoridade, que os filhos podem conhecer, por isso eles devem ensiná-los, a respeitar não só os membros da família, mas outros elementos da sociedade, onde a família está inserida.

É na família que os filhos vão aprender que qualquer grupo organizado está hierarquizado, porém acontece ali negociação e flexibilidade nos acordos. Essa capacidade de reconhecer na sociedade a existência de autoridades, categorias hierárquicas e a possibilidade de negociar e flexibilizar os acordos, são muito importante na integração dos filhos na comunidade. De acordo com Sánchez (2006); Sousa & Filho (2008); Pressel (2007) no processo de socialização, o indivíduo atinge a maturidade, quando aprende a criar normas de acção, e a discriminar regras, que se aplicam em determinadas situações e agir de acordo com a regra estabelecida. Para se aprender normas de acção, um indivíduo deve ser corrigido nas

suas práticas diárias, isto é, ele deve passar por um processo longo de estágio, em busca da sua identidade até ele atingir a sua autonomia.

Nem sempre a família reúne boas condições para socialização dos filhos, uma vez que, há casos em que acontecem a violência doméstica, alcoolismo e uso de outras drogas consideradas ilícitas. Segundo Buchanan (2004) dados apontam, que uma quantidade significativa de crianças vive pelo menos com um pai que abusa ou é dependente de bebidas alcoólicas ou outros tipos de drogas ilícitas. Opina que uma elevada percentagem de crianças cujos pais abusam dessas substâncias ilícitas têm problemas comportamentais, como por exemplo ser agressivos, impulsivos e hiperactivos. Para além disso afirma que drogas ilícitas, tais como a cocaína, crack, heroína, marijuana, e LSD têm sido considerados a causa: da violência doméstica; fraca relação afectiva entre pais e filhos; exclusão social, actividade sexual precoce, baixa auto-estima, prática de actos criminosos e inconsistência familiar.

O consumo de bebidas alcoólicas e outros tipos de drogas pode contribuir para que surja na família um clima não favorável para a formação sócio-afectiva de um indivíduo. De acordo com o clima desenvolvido na família, Hermel (2000); Burihan (2003) agrupa a família em dois subgrupos: família doentia e saudável:

No sistema familiar doentia as relações podem ser fechadas e rígidas, ou não existe qualquer tipo relação entre os membros. A figura masculina, que pode ser o pai, tio, avô ou primo determina o limite de comportamento e o cumprimento das regras dos outros membros da família, dificultando o sistema familiar de socializar-se fora de casa.

Na família saudável o pai e a mãe estabelecem boas relações, o que é evidenciado pela competência comunicativa e leis flexíveis. Estabelecem-se relações de interdependência, isto é, o trabalho de um é complementado pelo trabalho do outro. Para que isso aconteça, ambos os cônjuges precisam ser saudáveis para que o estabelecimento das relações interpessoais seja saudável.

No estabelecimento de relações interpessoais, a família como qualquer outro grupo social, pode estar sujeita ao surgimento de conflitos entre os seus membros, que podem ser geridos de uma forma pacífica ou não. A gestão de conflitos na família de uma forma pacífica, constitui-se como uma oportunidade para os filhos aprenderem a negociar, flexibilizar, tolerar, controlar os impulsos e agir de uma forma assertiva.

O autor referido acima é de opinião que o diálogo entre os pais e os filhos pode ajudá-los a aprender a modificar os seus comportamentos em diferentes situações, uma vez que os pais também actuam como professores directos ou treinadores, instruindo os filhos sobre como fazer amigos e ser amigo dos outros.

Os pais como educadores devem possuir um conjunto de habilidades necessárias para orientarem a socialização dos filhos, uma vez que, a observação da interacção dos seus pais com outros adultos e com os membros da família constituem momento de aprendizagem para esses filhos. Esta situação de aprendizagem pode constituir-se como um terreno fértil para o desenvolvimento de grande quantidade de habilidades sociais. Para Guirra & Prodócimo (2009); Hermel (2000); Buchanan (2004) as crianças que recebem carinho no seio familiar, levarão essa atitude para as relações com os seus colegas; porém se experimentarem exclusão social, maus tratos e ensinamentos que as tornam egoístas, também levarão essas condutas para o meio extrafamiliar.

A integração de um indivíduo na sociedade depende da forma como acontece o processo de socialização das crianças. Sendo assim, as crianças bem-educadas vão estabelecer boas relações interpessoais com os colegas, e vão ser bem integradas na sociedade, contribuindo para que a sociedade seja constituída por futuros cidadãos melhores. A família deve ser entendido como sistema. Segundo Atkinson (2000); Hermel (2000) a família é um sistema menor que está em interacção com o seu ambiente, por isso cada membro de uma determinada família constitui-se com parte de um todo, que não só recebe influência do ambiente familiar, mas também influencia o tipo de ambiente criado na família e na sociedade. Explica que cada família é formada pelos seus membros e são regidos por leis, normas, valores, tradições e objectivos, e que, isso faz com uma família seja distinta de uma

outra família. O sistema não é igual a soma das partes isoladas, isto é, existe uma grande interação entre as partes de tal modo, que se uma parte for afectada, todo sistema ficará prejudicada. Nenhum elemento do sistema é mais importante que o outro. O funcionamento da família pode ser comparado com o funcionamento do organismo. O sistema nervoso está no comando de todos os outros sistemas, porém para o seu bom funcionamento precisa da acção:

- ❖ Do sistema circulatório que o fornece o sangue, que transporta o oxigénio proveniente do ar e nutrientes provenientes do sistema digestivo;
- ❖ Do sistema urinário que recebe os produtos resultantes da excreção de todas partes do corpo incluindo o sistema nervoso;
- ❖ Sistema respiratório que não só recebe o dióxido de carbono proveniente da respiração celular provenientes de todas as partes do corpo incluindo o sistema nervoso, mas também oferece-o oxigénio necessário para a respiração celular que acontece a nível do sistema nervoso e a nível de outros sistemas.

Os pais devem ocupar o comando dos outros elementos da família, porém na tomada de qualquer decisão devem ouvir a opinião dos filhos com paciência, que deve ser apreciado para ser aprovado ou reprovado. Tanto na aprovação ou reprovação os filhos devem perceber que o objectivo dos pais é o bem-estar da família.

1.1.A família e a educação na adolescência

A adolescência é um período, que os filhos precisam de receber uma atenção especial por parte dos pais. Segundo Ochoa (2002) a entrada na fase de adolescência de um dos filhos supõe-se uma mudança, não só para a vida do adolescente, mas também para toda a família, porque os colegas convertem-se numa referência poderosa para esse filho, contribuindo para o questionamento das regras estabelecidas na família. Qualquer grupo possui regras e convenções, que devem ser respeitadas, por isso a entrada num determinado grupo, implica aceitar as condições de acesso, segundo as quais determinam que a inclusão de qualquer

elemento, implica a sua identificação com esse grupo. O principal objectivo da inclusão no grupo de colegas é obter amigos. Ortega (1998) explica que para ter amigos é preciso ter comportamentos, hábitos e rotinas pessoais, que o grupo considera aceitável, que nem sempre são democraticamente decididas. Ela opina ainda que nem sempre a pertença a um determinado grupo implica sentimentos de amizade, que o rapaz ou a menina busca. Esclarece que às vezes aceitam normas, seguem o líder e ficam calados em relação às iniciativas próprias.

A situação referida acima pode provocar conflito entre a necessidade de integração no grupo e a discordância normativa, contribuindo deste modo não só para o isolamento social do adolescente, mas também para diminuição da sua auto-estima. Sobre esse assunto, Ochoa, (2002) afirma que a baixa popularidade dos adolescentes no seio de um grupo explica o facto de eles terem a tendência de serem mais inconstantes emocionalmente do que as crianças e os adultos. O adolescente só vai sentir popular se reunir os requisitos exigidos para a entrada no grupo, caso contrário não vai conseguir integrar-se nesse grupo, uma vez que os outros elementos não aceitam como membro do grupo. Esta situação pode contribuir para a diminuição da auto-estima desse adolescente, o que pode levar-lhe a experimentar uma situação de angústia e desespero. Segundo Ortega (1998) numa convivência quotidiana entre colegas, podem ser manifestos comportamentos e atitudes coerentes com os valores morais socialmente aceites, mas às vezes desviam pouco a pouco das convivências morais da sociedade, aprendendo modelos excessivamente agressivos ou violentos.

Somos de opinião que quando os filhos manifestam comportamentos violentos, a influência do grupo é mais forte que a da família. Neste caso os pais não devem considerar que já perderam a batalha, mas eles devem paulatinamente tentar ganhá-los, corrigindo-os de uma forma sábia, isto é, nunca colocar o dedo na ferida, mas apresentar situações que possam levar-lhes a uma certa reflexão. Devem ter muita paciência, coragem e persistência, porque segundo Freire (1996) a mudança começa a partir do momento que o individuo reconhece que está seguir um rumo errado.

Quando uma criança ou um adolescente começa a ter condutas, que os desviam dos padrões sociais, significa que eles precisam de ajuda; e não de acusação, que funciona como câncer, contribuindo para piorar a situação em que se encontra. A acusação é uma forma de exclusão social que muitas vezes começa na família e fica consumado meio social onde a família se encontra inserida. A educação não é uma tarefa fácil, porém é tão necessária como a alimentação. Para termos uma vida saudável não é apenas a alimentação que deve ser racional, a educação também deve ser racional, isto é, deve ter todos os ingredientes necessários a saber: amor, correcção, coragem, perseverança e equilíbrio. E Cury (2003) afirma que nunca devemos punir os filhos quando estamos irados, porque não vamos ter tempo para reflectirmos sobre a forma mais racional, que é aquela em que há negociação. A correcção dos filhos é necessária, uma vez que permite-os evitar repetir os mesmos erros. Ela deve feita através de um diálogo franco entre o educador e o educando, em que o educador deve explicar as consequências dos erros cometido. Quem não corrige não está agir de acordo com o amor, porque qualquer erro tem consequência. E qualquer pessoa coerente quer o bem-estar do amigo.

1.2.A influência dos meios de comunicação e informação na família

Os meios de comunicação social exercem uma influência decisiva na formação da personalidade dos nossos educandos. É inegável o contributo dos meios de informação na difusão dos conhecimentos, promovendo deste modo a proliferação dos saberes a nível mundial, porém exercem uma acção altamente negativa nas crianças e adolescentes. Segundo Juniu (2009) as ferramentas de comunicação mediadas através do computador tais como: a videoconferência, conversa on-line e e-mails são meios efectivos para elevar a comunicação entre família escola e prover o caminho para os professores, pais e os alunos manterem ligados e informados, encorajando a atitude comunicativa.

As novas tecnologias de comunicação, mediadas através do computador permitem desenvolver de uma forma eficiente a aprendizagem colaborativa, fazendo que o professor deixe de ser um simples transmissor de conteúdos, para desempenhar a tarefa de orientador, estimulando nos alunos a habilidade de aprender a aprender. Aprendizagem colaborativa pode

ajudar os alunos não só a melhorar as suas relações interpessoais, mas também a lidar com os conflitos e geri-los de uma forma pacífica. Elas permitem ainda a escola aproximar-se da família, estabelecendo relações de cooperação. Neste tipo de relação a escola pode informar à família não só sobre as suas necessidades, mas também das actividades ali realizadas, que família pode participar. A melhora na relação escola-família é essencial para melhorar o rendimento escolar dos alunos. As novas tecnologias de informação e de comunicação exercem uma grande influência no processo de socialização de um indivíduo. Segundo Gallego (1998); Vera (2005) a socialização dos indivíduos até uns 20 anos atrás estava no encargo da Igreja, família e escola, porém na actualidade apenas a família e os meios de comunicação, principalmente a televisão estão a desempenhar essa tarefa, a Igreja já não tem a penetração social.

Antigamente a Igreja exercia influência tanto na família como na escola, transmitindo-as valores, que propiciam não só a convivência na família e na escola, mas também no meio onde a escola e a família estão inseridas. A igreja tem perdido o terreno paulatinamente, cedendo lugar aos meios de comunicação, principalmente a televisão, que aproveitou essa oportunidade para expandir as suas influências. A televisão passou a ter o estatuto de membro de família. Nalgumas casas ela pode ser encontrada no centro da sala, na cozinha e nos quartos. A sua localização no centro da sala, na cozinha e nos quartos mostra até que ponto ela é valorizada. A instalação da TV Cabo, que em Cabo verde tem o nome de ZAP, possibilita as pessoas terem o acesso a um elevado número de programas, permitindo-as passar um longo espaço de tempo à frente da televisão. Através da televisão passam vários programas de carácter educativo, porém outras que comprometem a acção educativa. Por falta da acção reguladora eficaz e da ignorância da família acerca da influência de certos programas televisivos, a televisão tem perdido gradativamente a sua função educativa. Segundo Rico (1995) a televisão tem-se transformado num altar diante do qual se inclina para pedir dons ou para entregar ofertas, uma vez que, somando as horas diárias que os jovens e as crianças passam à frente da televisão, durante um ano poderão totalizar um mês e meio.

As crianças e os adolescentes, que estão no processo do crescimento e desenvolvimento moral, ainda não estão imunizados para fazerem uma apreciação crítica dos

assuntos, que são transmitidos através da televisão, por isso passam muito tempo a frente da televisão e aceitam sem muita resistência tudo aquilo que a televisão lhes transmite. Muitas pessoas consideram a televisão como se fosse um companheiro, que substitui as pessoas. A televisão não pode substituir o homem, porque ela não tem capacidade comunicativa. Quando estamos a ver televisão só temos a possibilidade de ouvir, porém não podemos dizê-la nada. Se as crianças e os adolescentes não forem bem informados acerca dos programas televisivos, elas vão ficar distraídas, por isso correm o risco interiorizar tudo o que passa através da televisão sem filtrar nada. Essa tarefa educativa em relação ao bom aproveitamento da televisão deve começar na família e complementada na escola.

Relativamente à influência dos meios de comunicação e informação nas crianças e adolescentes Escheverría (1998); Diaz-Aguado, (2003); Rabasco (2005); Pretos (2008) afirmaram que as mudanças sociais actuais provocadas pela revolução tecnológica reduzem as barreiras, que separam as crianças do mundo adulto, expondo-as com muita frequência a todos os tipos de violências. Acrescentam ainda que os meios de comunicação social divulgam alguns casos de violência, que funcionam como guiões impossíveis de serem inventados nessas idades, afectando deste modo as crianças e os adolescentes, que estão na fase de construção da sua identidade e de elaboração do seu projecto social. Certos programas televisivos, tais como filme de guerra, desenhos animados e novelas retractam cenas violentas, que são nocivas, tanto para as crianças como para os adolescentes, uma vez que há maior tendência para se interiorizar condutas maléficas do que as benéficas. Os produtores têm apenas interesse financeiro, porém não estão preocupados com as consequências, que os seus produtos podem ter na sociedade.

Muitas pessoas consideram que as telenovelas, filme de guerra e desenhos animados têm carácter educativo, argumentando que as condutas anti-sociais que são retratados através destes programas contribuem para a ajudar as crianças e adolescentes a conhecerem a outra face da moeda e estabelecer comparações. Isso só pode acontecer se as crianças e os adolescentes assistirem esses programas televisivos, acompanhados dos pais, que possuem a capacidades de orientá-los a fazerem uma apreciação crítica desses programas. Se isso acontecer, as crianças e os adolescentes não vão passar muito tempo a frente da televisão.

Os pais nem sempre estão preparados para orientarem os filhos, na escolha dos melhores programas de televisão, por isso juntamente com os filhos absorvem todos “lixos”, imitando as condutas que são socialmente reprovadas. A exposição continua e sistemática dos fenómenos de violência através da televisão pode levar as crianças e adolescentes a terem uma visão positiva em relação a violência. Se as crianças e os adolescentes viverem num ambiente familiar hostil, onde a violência doméstica acontece com uma certa frequência, as cenas que retratam os episódios de violência podem servi-los de estímulo, levando-os a acreditar que a manifestação de condutas violentas é necessária para resolver as situações de frustrações.

O telemóvel e a internet são meios de comunicação e informação com importância impar, que permitem estabelecer contactos entre pessoas num curto espaço de tempo. Tanto o telemóvel a internet permite enviar mensagens com textos e imagens, que telefone fixo não é capaz de fazer. O telemóvel é mais eficiente que o telefone fixo, porque é de fácil transporte, por isso pode ser transportado para qualquer lugar, permitindo as pessoas estarem em contacto em qualquer lugar onde estiverem. Facilita a vida aos gestores de empresa, governantes, professores, alunos, pais e filhos.

A internet constitui um excelente meio de pesquisa. Ela tem permitido o surgimento de uma sociedade de informação. Os professores, alunos e pais podem aceder uma grande quantidade de informações, que são úteis para o desenvolvimento das suas actividades. Apesar das vantagens da internet e do telemóvel referidas acima, é conveniente ressaltar o mau uso dessas novas tecnologias de comunicação e informação na manifestação de condutas violentas, conhecidas por cyberbullying, que tem perturbando a família e a escola. Segundo Kildow (2008) cyberbullying ocorre mais frequentemente longe da escola, por isso é essencial que os pais estejam conscientes de que eles podem fazer alguma coisa para ajudar a minimizar este tipo de actividade a ter lugar em casa.

Como já referimos acima o cyberbullying é um tipo de bullying virtual, que pode acontecer através da internet e do telemóvel, que permite lançar difamações e vários tipos de

provocações, levando a vítima a uma situação de desespero, que pode culminar com o suicídio. Como este fenómeno pode acontecer em casa ou em outros lugares, mas que são fora da escola, os professores podem não estar informados acerca da situação em que os alunos estão a enfrentar, por isso a escola como a instituição mais vocacionada na transmissão dos conhecimentos deve apostar na formação dos alunos e pais relativamente aos males associados às novas tecnologias de comunicação e informação.

A educação dos pais relativamente aos males advenientes do bullying virtual implica fornecer-lhes ferramentas, que os ajudem a estabelecer um acordo na família, acerca do tipo comportamento que se ter em relação ao das novas tecnologias de comunicação e informação. Este tipo de acordo pode ser muito útil na redução cyberbullying. O melhoramento da relação de cooperação entre a escola e a família é uma necessidade urgente não só para a escola revelar a necessidade que a família tem de estar num contacto permanente com a direcção e professores, mas também a escola precisa mostrar à família, que está interessada em ajudá-la a estar familiarizada com as mudanças sociais, que estão a afectar tanto a escola como a família. Este tipo de relação permite não só a família envolver mais nas actividades da escola, mas também contribui para a escola desenvolver as suas actividades com melhor eficiência, facilitando alcançar os objectivos traçados. Se a escola conseguir alcançar os seus objectivos, família também vai ver o cumprimento dos seus objectivos, que é o sucesso escolar dos filhos.

1.3.A situação de instabilidade familiar e manifestação de comportamentos anti-sociais

Como temos referido acima a família exerce um papel preponderante na inserção de um indivíduo na sociedade. Sobre esse assunto Clark (2007) analisou 67 estudos publicados nos EUA entre 1990 e 1999 e comparou o comportamento das crianças que vivem em famílias monoparentais com as crianças que vivem em família juntamente com os pais, descobriram que as crianças incluídas nas famílias monoparentais tinham mais problemas comportamentais que as que vivem em lares com os pais.

Uma criança, que não recebe orientações e acompanhamento dos pais vai ter dificuldades de estabelecer relações interpessoais com outras pessoas tanto na escola como em qualquer outro lugar. Na escola se não receber atenção acrescida dos professores, ela não vai sentir-se motivada para a realização das actividades escolares, por isso pode acabar por desistir da escola. Segundo Thorn (2009) os pais fornecem aos filhos não só a protecção física, mas também os valores socioculturais. Os filhos precisam receber dos pais carinhos, afectos, amizade e o amor. A falta da educação afectiva contribui para que as crianças e os adolescentes apresentem uma baixa auto-estima, facilitando o fenómeno Bullying. Segundo Cottello (2008) baixa auto-estima pode facilitar o agressor (bully) na escolha da criança ou adolescente como vítima (bullied), factor que contribui também para o abandono escolar ou suicídio.

Do nosso ponto de vista, um pai que não vive numa mesma casa com a esposa e filhos, sente dificuldade de educar esses filhos, porque não vai descobrir o tempo e o modo mais apropriado para estabelecer o diálogo, principalmente no período de adolescência, faixa etária muito complicada, porque os adolescentes pensam, que os adultos não os compreendem.

Um outro factor que influencia o comportamento de um indivíduo é o divórcio. Segundo Dillon (2005); Thorne (2009); Bethell (2010) o divórcio pode provocar na vida dos filhos efeitos a nível comportamental, emocional, psicológico e outros tais como:

- ❖ Situação de confusão, quando os filhos passam de casa em casa;
- ❖ Afecta as relações interpessoais com os colegas;
- ❖ Os rapazes têm a tendência exibir comportamentos agressivos;
- ❖ Baixa frequência e fraco rendimento escolar;

Crianças e adolescentes que vivenciaram situação do divórcio dos pais têm a tendência de enfrentarem a instabilidade familiar durante a vida inteira. Segundo Ellington (2003); Moats (2004); Clark (2007); Carpenter (2009); Thorn (2009) uma pessoa cujos pais são divorciados tem uma grande probabilidade de experimentar o seu próprio divórcio.

O divórcio não tem apenas consequências afectivas, mas também pode ser a causa de algumas doenças. Segundo Menard (1998); Spiesman (1999); Ellington (2003); Moats (2004); Harrish (2007); Mermelstein (2011) a anorexia e bulimia são exemplos de doenças mais comuns nas meninas, que vivenciaram situações do divórcio dos pais mais do que nos rapazes. Opinam que os rapazes em situações semelhantes têm mais a tendência de apresentarem condutas agressivas. Acrescenta ainda que para além disso o divórcio apresenta outras consequências tais como:

- ❖ Fadiga crónica, pesadelos, diminuição de concentração, depressão, falta de interesse nas actividades escolares e abuso do uso de drogas e de bebidas alcoólicas.

A partir desta citação pode-se perceber a situação familiar de alguns alunos que frequentam não só o ensino básico como secundário. Somos de opinião que os professores precisam de conhecer melhor a situação familiar dos seus alunos. O desconhecimento da situação sociofamiliar dos alunos, impede aos professores desempenharem a tarefa docente com a qualidade desejada, por mais que eles sejam dedicados.

No início do ano lectivo achamos, que é aconselhável que os professores procurem diagnosticar todas as informações relacionadas com os alunos para compreendê-los, a fim de poderem ajudá-los.

Quando um aluno manifesta fadiga crónica, depressão, sentem pesadelos, tem falta de concentração e de interesse nas actividades escolares, não está em condições para ter sucesso escolar, uma vez que nesta situação a vida não tem nenhum sentido. Neste caso o primeiro professor, que descobrir a situação do aluno, deve ser sensível, prestando-o todas as ajudas necessárias, que estão ao seu alcance, e, deve informar aos colegas a situação deste aluno. Em seguida deve encaminhá-lo para o psicólogo, que vai fazê-lo o acompanhamento necessário. É comum verificar nas escolas secundárias, alguns alunos estejam envolvidos no uso de bebidas alcoólicas ou de outros tipos de drogas. São vários os factores que são

responsáveis para o consumo dessas substâncias. Segundo Guo (2010) autoritarismo manifestado por parte dos pais, constitui-se como um factor de risco para os filhos manifestarem problemas de comportamento como a delinquência e o uso de substância ilícitas. Por outro lado opina que os adolescentes que percebem que os pais são permissivos podem manifestar-se condutas semelhantes.

Os pais devem apostar em ensinar os filhos a distinguirem o “certo” do “errado”; o “secundário” do “essencial”, porém muitos pais não ensinam, e, esperam que os filhos comportem-se de uma forma assertiva. Quando o comportamento desses filhos não vai ao encontro dos seus desejos, optam por castiga-los fisicamente, e, nem tão pouco, explicam-nos qual é o motivo do castigo. Quando o pai não ensina ao filho, e, exige dele comportamento assertivo, contribui para que esse filho não se sinta como uma pessoa livre, porque a verdadeira aprendizagem liberta uma pessoa da ignorância. Quem sabe que se tomar uma direcção “X” pode levá-lo a cair num buraco perigoso, de modo nenhum vai seguir esse caminho. Um grande problema, que nós educadores, enfrentamos é o uso de métodos, que não permitem a aprendizagem dos nossos educandos.

Nós, os educadores nem sempre somos sinceros. Temos muitas dificuldades de explicar aos nossos educandos, que qualquer erro cometido tem consequência. Precisamos de usar a nossa própria vida como exemplo, para explicar aos nossos filhos, quantas vezes sofremos por causa dos erros cometidos. A manifestação de condutas anti-sociais é influenciada por vários factores. De acordo com Herron (2008) pesquisas têm revelado, que os factores individuais, os colegas, família, escola e comunidade actuam numa relação de interdependência, influenciando a conduta de um indivíduo. Explica que se por exemplo, os adolescentes estão envolvidos em relacionamentos com colegas delinquentes são mais susceptíveis de se tornarem delinquentes devido à pressão do grupo de pares. Opina ainda que dentro comunidades específicas juvenis de uma cidade com alto índice de criminalidade ou de baixo nível socioeconómico, têm maior risco de se tornarem delinquentes. Acrescenta que jovens delinquentes dentro de comunidades carentes são confrontados com muitos problemas, tais como falta empregos, mau desempenho escolar, stress relacionado com a situação familiar, e depressão, que poderá acompanhá-los até chegar a vida adulta.

Nós reconhecemos a influência conjunta dos quatro factores, porém somos de opinião que se a família tiver estabilidade afectiva, pode proporcionar aos adolescentes uma certa protecção dos males que assolam a sociedade nestes últimos tempos. Não queremos afirmar, que os adolescentes que fazem parte de famílias estáveis estão 100% imunes a qualquer tipo de queda. Somos de opinião que podem cair, mas eles vão levantar. Isso só acontece se realmente acontecer na família a verdadeira convivência, isto é, os pais são os verdadeiros modelos para os filhos na paciência, no amor, na tolerância e na perseverança.

1.4. Estabelecimento de relações interpessoais na adolescência e o surgimento dos grupos marginais

As características pessoais do adolescente são influenciadas pela interacção do indivíduo com os elementos do meio onde ele está inserido. Segundo Gutiérrez e tal (1999) a interacção da criança com os elementos do meio sociocultural influenciará o tipo de comportamento, que ela vai manifestar-se no período da adolescência, por isso a característica do adolescente, varia de acordo com as condições históricas, socioculturais e económicas que experimentou a partir da fase da infância. Explica que todas as experiências vivenciais da infância se prolongam na adolescência, tais como:

- ❖ Em que família cresceu?
- ❖ Que tipo de escola frequentou e como aprendeu?
- ❖ Incorporou os limites necessários?
- ❖ Recebeu durante a infância o afecto e o amor de uma forma consistente e suficiente?
- ❖ Que enfermidades sofreram durante a infância?
- ❖ Quem foram os seus modelos e exemplos?

Como já referimos anterior, nós não nascemos aptos para vivermos na sociedade, por isso temos que passar um complexo processo de socialização, que começa na família a partir do nascimento e continua na escola e no meio onde a família e a escola estão localizados.

O tipo de vivência que a criança experimentou na família influenciará de forma positiva ou negativa a forma como ela vai actuar no período da adolescência. A criança pode ter a felicidade de crescer numa família em que os pais estão preocupados com a formação pessoal e social dos filhos ou ter a infelicidade ter pais irresponsáveis.

No que diz respeito à acção da família no processo de socialização, Cao (2009) afirma que os pais que prestam assistência psicológica e estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais nos filhos exercem uma grande influência sobre esses filhos no período de adolescência, fazendo com que sejam menos vulneráveis à situação de depressão e outros fenómenos anti-sociais.

No caso em que a acção dos pais é quase desprezível, as crianças e os adolescentes ficam numa situação de desorientação. A falta de assistência às crianças e adolescentes também tem efeitos negativos na adaptação desses indivíduos no meio. Guo (2010) acrescenta que os adolescentes que percebem fraco monitoramento dos pais têm mais probabilidade de engajarem no comportamento sexual de risco, uso de drogas e comportamento agressivo.

Como a adolescência é um período de transição entre a infância e o estado adulto, pode constituir um grande desafio para a família. Menéndez (2006) considera adolescência como um segundo parto, em que no primeiro nasce uma criança e no segundo um homem ou uma mulher. Explica que em ambos os partos, implica sofrimento, insegurança e medo, por isso para que tudo fique mais fácil, é necessário ter mais informações acerca das técnicas adequadas que permitem-nos chegar ao parto sem dor.

No primeiro nascimento a criança que estava ligada à mãe através da placenta, acaba por desligar-se dela para enfrentar uma nova realidade. A mãe enfrenta uma situação profunda dor, insegurança e medo, porque ela não sabe qual vai ser o desfecho daquela situação. Da mesma forma, quando um indivíduo inicia o período da adolescência a família fica muito preocupada, uma vez que o adolescente na sua procura de identidade e de autonomia, pode experimentar situações indesejáveis, comprometendo o seu futuro.

Os pais podem ajudar os filhos na aquisição da sua autonomia e identidade apostando num diálogo franco, apresentando em cada situação os perigos e as possibilidades. No que diz respeito à importância do papel dos pais na ajuda aos filhos para alcançarem a autonomia e identidade, Kempf (2005) afirma que os adolescentes que desenvolvem comportamento de autonomia conseguem discernir o bem do mal e sentem-se capazes de aconselharem os outros colegas, quando é necessário, baseando nos seus próprios julgamentos.

A felicidade de uma pessoa adulta depende do tipo de vida, que ela levou durante a adolescência, que pode continuar ou não na fase adulta. Gerbus (2007) o adolescente espera que com o aumento da idade e maturidade, os pais comecem a permitir que eles sejam mais autónomos, porém os pais são muitas vezes lentos para permitirem aos adolescentes o controlo, sobre as actividades do dia-a-dia e continuam a tomar decisões sobre os seus adolescentes.

O conflito surge a partir do momento em que o adolescente percebe que os pais estão a abusar dos seus direitos. Neste caso o diálogo franco pode funcionar muito bem. Os pais devem desenvolver habilidades de explicar ao adolescente o porquê dos factos, apresentando exemplos de pessoas, que tomaram decisões semelhantes e as consequências, que vieram depois.

Para os pais conseguirem ajudar aos filhos a alcançarem a identidade e autonomia, eles devem falar a mesma linguagem. A situação vai complicar se o pai e a mãe não falam a mesma linguagem, uma vez que o adolescente vai ficar desorientado e acaba por adoptar comportamentos indesejáveis.

A situação do período da adolescência é muito delicada, por isso os educadores devem ser corajoso e ter muito cuidado no relacionamento com os adolescentes. Segundo Morrish e Maisto (2001), no pensamento do adolescente podem ser destacados quatro características essenciais:

Audiência imaginária

No que diz respeito à audiência imaginária Morrish e Maisto (2001) consideram que é uma tendência que os adolescentes têm de acreditar que estão a ser constantemente observados por outras pessoas, a fim de serem julgados por causa da sua aparência e conduta;

Fábula pessoal

Relativamente à fábula pessoal Morrish e Maisto (2001) consideram que é uma tendência que os adolescentes têm de sentirem que são únicos e especiais; e por isso pensam que ninguém passou por aquilo que estão a passar, razão pela qual são incompreendidos;

Sensação de invulnerabilidade

Quanto à sensação de invulnerabilidade Morrish e Maisto (2001) afirmam que os adolescentes pensam que nada negativo pode acontecer com eles, e isso explica os riscos que podem enfrentar sem pensar nas possíveis consequências.

Busca da sensação

No que concerne à busca de sensação Morrish e Maisto (2001) consideram que os adolescentes têm a tendência para buscarem as sensações e os riscos característicos deste período.

Ao analisarmos as quatro características do pensamento dos adolescentes referidos acima, podemos entender a causa da instabilidade verificada neste período. Por causa disso, a família e a escola devem compreendê-los, e fornecê-los orientações necessárias, a fim de impedi-los de caírem numa situação indesejada. O diálogo entre pais e os adolescentes deve ser constante. Como já dissemos anteriormente os pais não devem insistir na acusação dos filhos, mas sim devem ter a capacidade persuasiva, que os permitem convencê-los dos males sociais. Segundo Hur Lock, (1994); Hakelind (2007) os adolescentes enfrentam muitos

problemas, e que alguns até pensam em recorrer aos pais, porém desistem deste pensamento porque pensam, que estes não os escutam com simpatia.

A falta do dialogo entre os pais e os filhos, pode impedir os filhos de conhecê-los bem, a fim de adquirirem a confiança necessária, que lhes permitem contá-los os seus problemas. Ninguém sente coragem de contar os seus problemas a alguém, que não conhece bem. Esta situação faz com que os filhos sentem medo de desabafar com os seus pais problemas, principalmente se tratar de assuntos amorosos, pensando que vão ser acusados e castigados.

Somos de opinião que os pais devem arranjar estratégias, que permitem-lhes atrair a amizade dos filhos, a fim de criarem ambientes, que favoreçam o diálogo e a convivência. Os pais autoritários dificultam a convivência, porque não dão oportunidade aos filhos para expressarem as suas opiniões. Essa atitude autoritária é muito prejudicial no período da adolescência, porque inibe os adolescentes de expressarem aquilo que pensam e sentem, fazendo que eles vejam os pais como inimigos em vez de amigos.

Nestes últimos tempos, estão a surgir muitos casos de suicídio, abrangendo uma grande percentagem de adolescentes. Segundo Lee (2003) estudos apontam que é importante identificar depressão nos adolescentes, porque pode ter efeitos perniciosos a nível da sua adaptação psicológica, o que pode ter como consequência, o suicídio.

Não é uma tarefa fácil nem para a família e nem para a escola identificar que os educandos estão a enfrentar situações de depressão, mas se elas forem treinadas podem adquirir habilidades para reconhecerem que esses educandos estão numa situação de depressão. Segundo Baker (2011) estudos sobre a rejeição no grupo de pares revelam, que os adolescentes que foram rejeitados pelo grupo de pares têm a tendência de manifestar comportamentos negativos como: depressão, tristeza, solidão, ciúme, culpa, vergonha, baixa auto-estima, constrangimento, e ansiedade social e apresentam fracos resultados académicos.

Se adolescente apresentar alguma característica, que faz com que ele não seja aceite no grupo, normalmente tem a tendência de sentir-se triste, vergonha, baixa auto-estima,

enfrenta uma situação de ansiedade, solidão e depressão, insegurança, não consegue arranjar amigos, por isso fica sozinho, por isso a vida para ele não tem nenhum sentido. Neste caso o adolescente pode chegar a uma situação, que começa autocensurar-se, que segundo Popper (2001) o adolescente pode manifestar os seguintes comportamentos:

- ❖ Cotar a pele, ferir a si mesmo, golpear a cabeça, queimar a si mesmo, actua de forma a partir os próprios ossos, cortar os lábios, língua ou dedo, amputar os membros ou órgão genital.

A escola e a família devem estar atentas a qualquer mudança de comportamento nos filhos. O estado de depressão apresenta sintomas bem identificado. De acordo com Lefebvre (2008) o adolescente que está no estado de depressão pode manifestar os seguintes sintomas:

Diminuição de interesse em fazer coisas que mais gostam; ganho ou perda de peso; insónia; falta de energia; incapacidade de concentrar-se; sentir sem dignidade; e intenção de suicídio.

Somos de opinião que não só na formação de professores para o ensino Básico e Secundário os formando devem ser informados acerca dos sintomas da depressão, mas também a escola deve apostar na formação contínua, a fim de capacitar os professores para enfrentarem os desafios, que tem perturbado o normal funcionamento das actividades escolares.

Se a escola estiver preparada, ela não só vai ter a capacidade de lidar com as situações de depressão, mas também ela pode ajudar a família na procura de uma solução para esse problema, que tanto aflige os alunos. De acordo com Kercher (2009) estudos apontam que a combinação entre os factores genéticos e os ambientais podem estar na origem da depressão, porém dentro dos factores ambientais os problemas familiares têm maior peso.

Os filhos que têm experiência de presenciarem violência doméstica, são susceptíveis de enfrentarem situações de depressão, uma vez que diariamente enfrentam situações stressantes. Tendo a depressão a causa na família ou não, os pais nem sempre estão

preparados para reconhecerem, que os filhos estão enfrentar a situação de depressão, por isso não conseguem fazer nada.

São vários os factores que contribuem para que os adolescentes se sintam em estado de depressão. Segundo Spiesman (1999); Ellington (2003); Moats (2004); Kildow (2008) a morte inesperada de um dos membros da família, o divórcio e bullying são factores que podem estar na origem da situação de depressão e ansiedade.

A morte é uma característica comum a todos os seres vivos, porém os seres humanos não conseguem aceitar com facilidade esta realidade. Algumas pessoas estabelecem relações interpessoais com os membros da família ou com amigos de uma forma tão forte, que quando vem a morte caem numa situação de depressão e angústia. Perante uma situação de infidelidade de um dos cônjuges ou ainda quando os casais não se entendem, na maioria das vezes, eles optam pela via que consideram ser mais fácil, o divórcio. Os filhos que vivenciam situação de divórcio entram numa situação de stress diário, que pode levá-los a uma situação de angústia, desespero e depressão.

O fenómeno Bullying como já referimos anteriormente, acontece de uma forma repetida e sistemática, e, é caracterizado pela diferença de poder entre a vítima e o agressor, que normalmente é mais forte. Cyberbullying é um dos tipos de Bullying, que mais afecta a vítima porque acontece de uma forma silenciosa e no anonimato. Para além disso num curto espaço de tempo é possível espalhar calúnias, difamação e maus rumores, em relação uma determinada pessoa, porém ela não tem como defender-se. Segundo Kildow (2008) Cyberbullying pode levar a vítima a uma situação de insegurança, ansiedade e depressão. Qualquer que seja o tipo de Bullying, não deixa de ser uma forma de rejeição e exclusão social, que na ausência de solução, contribui para que a criança ou adolescente entrem numa situação de depressão, que quando de uma forma originar o suicídio.

1.4.1. A formação de grupos de amigos na adolescência

Uma das características da fase de adolescência é a tendência para a formação de grupos. Um dos maiores desafios dos adolescentes é a integração num determinado grupo. A condição necessária para integrar-se num determinado grupo, é respeitar certas regras e convenções.

A integração no grupo influencia o comportamento dos adolescentes. Segundo Ortega (2006) os elementos de um determinado grupo convertem-se num factor de grande importância para educação do adolescente, uma vez que criam nesse grupo uma espécie de microcultura, através da elaboração de certos valores e normas de convivência, que deve ser assumido por cada um individualmente. A microcultura criada no grupo durante as relações interpessoais estabelecidas entre os elementos constituintes do grupo, pode ter influências positivas ou negativas na formação da personalidade do adolescente, dependendo do tipo de grupo, onde ele está integrado.

Se estiver incluso num grupo cujos elementos interiorizam padrões aceite socialmente, desenvolvem-se condutas sadias, permitindo deste modo uma boa integração na família, na escola e no meio. Caso contrário, o adolescente vai constituir-se um grande problema para a família, escola e o meio.

Ao analisar a opinião de Ortega, percebe-se que nalguns grupos, o líder impõe normas aos outros elementos do grupo, sem eles terem oportunidades de emitirem as suas opiniões. Por causa disso, nem sempre é fácil a integração de um rapaz ou de uma menina num determinado grupo.

Ninguém sente-se bem num grupo, se não estiver de acordo com as regras e convenções desse grupo, e nem tem a possibilidade de pedir a alteração dessas regras e convenções. Neste caso o adolescente fica no dilema de sair ou ficar no grupo.

Se optar para ficar no grupo terá de submeter-se as regras, por que não tem outra alternativa. Porém se a sua opção é sair desse grupo, ele pode procurar a sua integração num outro grupo, que se não for possível, contribuirá para a sua exclusão social. Nas várias tentativas falhadas de inclusão num grupo, o rapaz ou a menina pode acreditar que não é possível de fazer amigos, contribuindo deste modo para baixar a sua auto-estima.

Os alunos podem contar aos professores as suas dificuldades. Se perceberem que os professores realmente são verdadeiros educadores, por vezes chegam a desabafar com eles situações, que consideram ser vergonhosas para contarem aos pais. Estas relações influenciam, o desenvolvimento de bom clima escolar e de sã convivência nesse meio.

Nem sempre a adolescência constitui fase de graves conflitos,. Segundo Gutiérrez (1999); Buchanan (2004); Hakelind (2007) alguns adolescentes conseguem atingir a fase adulta sem muitos problemas, porque conseguem desenvolver uma capacidade especial de resistência, que os possibilitem ultrapassar qualquer desafio e obstáculo.

As crianças e os adolescentes que recebem apoio do meio familiar desenvolvem habilidades para resistirem os males da sociedade. Segundo Gutiérrez e tal (1999); Dugle (2007) a capacidade que um individuo tem para resistir os males sociais é designado de Resiliência. Franklin citado por Dugle (2007) identificou quatro características dos adolescentes resilientes:

- ❖ São mais responsáveis; apreciam o ambiente envolvente e são bem-sucedidos; têm mais apoio emocional de membros da família; e recebem mais apoio interpessoal dos membros da comunidade

Os pais podem ajudar os filhos a enfrentar as diversas dificuldades características do período da adolescência. Por causa disso, Hakelind (2007) diz que muitos adolescentes transitam o período da adolescência sem muitos problemas. Isso pode fazer com que os adolescentes tenham uma grande capacidade de adaptar ao meio, ultrapassando a maioria das barreiras e obstáculos, que surgem no caminho.

A medida que o adolescente desenvolve as competências pessoais necessárias para o estabelecimento das relações interpessoais, o grau de adaptabilidade vai aumentar. Segundo Harley (2011) se os adolescentes estabelecerem boas relações interpessoais terão fraca probabilidade de engajamento nos comportamentos de risco como o consumo de bebidas alcoólicas, drogas, actividade criminal e envolvimento no grupo de gang.

As experiencias de vida dos adultos, que podem ser pais, professores ou amigos dos pais, quando contadas aos adolescentes podem imunizá-los contra os males sociais do meio, onde eles estão inseridos. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, os adolescentes precisam de saber que na vida, temos enfrentar situações de primavera e de invernos; temos de descer nos vales e subir montanhas; e que nem tudo na vida é mar de rosas. Fraser (1999) citado por Harley (2011) conclui que, a busca de factores que promovem a resiliência deve sempre incluir a família, escola, vizinhança, e outras influências que promovam a adaptação bem-sucedida em face da adversidade.

As barreiras e os obstáculos, apesar de serem dolorosas, ajudam-nos a crescer, porque permitem-nos ter experiência. A acumulação de experiências ajuda-nos a ser paciente. A paciência permite uma pessoa ter vitória nos momentos, que tudo parece que não vai dar certo. Quem nunca encontrou obstáculo no seu caminho, não está preparado para enfrentar os desafios da vida. Para vencermos as vicissitudes da vida precisamos ser treinados. A família e a escola desempenham uma função primordial neste treino.

1.4.2. O surgimento de grupos marginais

Na nossa sociedade, é muito comum ouvir falar da “violência juvenil”, porém Urra (2003) contraria esta opinião, afirmando que não existe “violência juvenil”, mas sim há violência do ser humano, de grupos e de nações, porque as cidades, onde as nossas crianças habitam, são agressivas e inumanas.

As crianças e adolescentes estão familiarizados com situação de pessoas, que são agredidas, roubadas e maltratadas por outras pessoas, que nalguns casos são seus próprios

vizinhos. Alguns adolescentes vivem em casa, onde acontece a violência doméstica, por isso assistem a brigas entre os pais.

É comum, algumas crianças e adolescentes experimentarem violência psicológica na família, ouvindo da boca da mãe as seguintes expressões: “devia ter-te abortado”; “nasceste para não ficares na barriga”; “tu não vales nada”; “se eu vender-te, a única coisa que faz-me chorar é o meu saco”.

Uma situação não menos desagradável, é a que acontece, quando uma mulher casa com um homem, que não é pai de todos os seus filhos. Em alguns casos os filhos, que não são do marido, vão sofrer situações de desprezo e castigos físicos, que na maioria dos casos são injustos. Segundo Diaz-Aguado (2003) os adolescentes que recebem castigos físicos na sua família têm mais probabilidade de agredir fisicamente outras pessoas com as quais relacionam quotidianamente que os outros, que não sofreram esses castigos.

Qualquer que seja o tipo de comportamentos desviantes manifestados pelas crianças e pelos adolescentes, podem ser aprendidos no estabelecimento das relações interpessoais com os adultos. O atentado de 11 de Setembro nos Estados Unidos de América; frequentes confrontos entre Palestina e Israel; o confronto entre grupos radicais de religiões diferentes e outros episódios de violência verificados a nível mundial são factos, que confirmam que a violência não é um comportamento típico da juventude.

Sendo a violência um problema, que está enraizado na sociedade desde os tempos primórdios, é necessário fazer uma reflexão individual, porque a verdadeira mudança nunca contou com uma multidão de pessoas. A família tem enfraquecido ao longo dos tempos, os pais já não tem tempo para orientarem os filhos, por isso cada um faz o que bem entender. Segundo Guo (2010) os adolescentes que percebem fraco monitoramento dos pais têm mais probabilidade de engajarem no comportamento sexual de risco, uso de drogas e comportamento agressivo.

Já referimos acima, que o desejo dos adolescentes é estar incluso no grupo, que pode influencia-los positivamente ou negativamente. O grupo tem grande poder, que desafia a autoridade dos pais e dos professores, o que dificulta a tarefa da educação.

Um dos problemas preocupante do período da adolescência é o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas. Lawrence (2009) os adolescentes que estabelecem fortes relações com colegas que usam marijuana e o uso de bebidas alcoólicas tem a tendência de serem influenciados por esses colegas, levando-os a engajarem nessas condutas desviantes.

Quando nasce uma criança, encontra todas condições para possuir condutas anormais, se a educação não funcionar. Apesar disso, hipocritamente quando surge situações de violência, as pessoas muitas vezes dizem que a cara do agressor, o denuncia como tal. Segundo Urra (2003), o estudo do genoma humano demonstra que o delinquente não nasce por geração espontânea, e nem por mutação genética, mas a sua conduta tem origem na falha no processo da educação e da socialização.

A autora, que nós citamos acima deixa claro, que a violência não é herdada dos progenitores, mas sim é aprendida na sociedade. A família e o meio, exercem influências muito forte no processo de socialização do indivíduo. Nestes últimos tempos, a sociedade está altamente escravizada pelo consumismo. Os pais preocupados com a acumulação de riquezas, não gastam um pouco de tempo para cuidarem dos seus filhos; partem de casa de manhã, porém só voltam a noite, e na maioria das vezes, com mau humor.

Dominados pelo consumismo, alguns pais pensam que a oferta de roupa, dinheiro e outros artigos, preenchem o espaço vazio, que a ausência das relações fraternais deixa no filho. É de se esperar que no mínimo, os pais ofereçam aos seus filhos os fins-de-semana. Mesmo que na família, não acontece situações de violência física, a convivência entre os seus membros é necessária. É através dela que as pessoas se conhecem; por isso ninguém pode superar o buraco, que os pais deixam nos filhos, aquando da ausência dessas relações.

Os meios de comunicação social, principalmente a televisão, passam cenas violentas que banalizam a violência, levando as crianças e os adolescentes a pensarem que agir de uma forma violenta é uma situação normal. Gunderson (2006) afirma que a exposição à violência através televisão, filme e videogame aumenta o comportamento hostil e agressivo e diminui a sensibilidade da empatia em relação a outros. Acrescenta que os adolescentes que têm experiência da situação de violência têm mais probabilidades de serem influenciados.

A manifestação da violência na adolescência, como já referimos não é inata, mas sim é aprendida na interação do indivíduo com o meio onde ele está inserido, e está relacionada com vários factores, tais como:

- ❖ Influência do grupo de amigos, que permitem aos adolescentes interiorizar condutas não aceite socialmente;
- ❖ Famílias desestruturadas, onde acontecem violência doméstica, uso de bebidas alcoólicas e outras drogas ilícitas;
- ❖ Influência das cenas violentas, transmitidas pela televisão, nos programas desenhos animados, filme e notícias relacionadas com a violência urbanas e domésticas.

Esses factores referidos acima fazem que as crianças e os adolescentes sejam mais vulneráveis à interiorização de condutas anti-sociais, facilitando a criação de grupos, que reagem a margem das leis sociais.

O surgimento de grupos de marginais a nível da sociedade em geral e a nível dos centros escolares, tem provocado uma sensação de mal-estar geral, que levou o Governo de Cabo Verde a apelar a união de todas forças para prevenção dessas condutas anti-sociais e estabelecimento de sã convivência. Segundo Baker (2011) estudos sobre a rejeição no grupo de pares revelam que os adolescentes, que foram rejeitados pelo grupo de pares têm a tendência de manifestar comportamentos negativos como: depressão, tristeza, solidão,

ciúme, culpa, vergonha, baixa auto-estima, baixa autoconceito, constrangimento, e ansiedade social; e apresentam fracos resultados académicos.

Não podemos exigir que os adolescentes sejam responsáveis e tenham condutas socialmente aceite, se não possuem modelos, que permitem aprender condutas sadias. A sociedade precisa de modelos para as crianças e os adolescentes, porque eles estão desorientados. Por esta causa não podemos ficar de braços cruzados, precisamos de deixar de lado as nossas condutas, que influenciam negativamente aqueles, que nos rodeiam.

1.4.3. O surgimento de grupo Gangs

As mudanças sociais ocorridas ao longo dos tempos e ao nível mundial, tais como: os processos de urbanização e industrialização; os avanços tecnológicos e maior participação das mulheres no mercado de trabalho, têm permitido o surgimento de um novo modelo de família, no qual os homens e as mulheres actuam em condições mais ou menos semelhantes no mercado de trabalho, começando a dividir entre si o trabalho doméstico e a educação dos filhos.

A ausência do monitoramento dos pais em relação aos filhos tem contribuído para que eles envolvam em grupos, que manifestam comportamentos à margem da lei, perturbando a paz social. Para o nosso estudo queremos apenas destacar, o grupo de “gang”, que tem perturbado com as suas acções não só os bairros onde residem, mas também a escola e a sociedade em geral. Segundo Bell (2003); Laske (2007); Dhungana (2009); Middleton (2009) “gang” é um grupo organizado, formado por mais de dois indivíduos, em que há uma frequente interacção entre os membros do grupo, que compartilham um sentido comum de identidade. Opinam ainda que neste grupo existe uma hierarquia de liderança identificada, que geralmente identifica com uma determinada área específica, e os membros do grupo se envolvem juntos em comportamento delincente.

Na definição de “gang” referida acima pode perceber-se que não se trata de um grupo qualquer. Existe neste grupo uma espécie de microcultura, que faz com que todos os

membros do grupo se identifiquem com o grupo, que geralmente é característico de uma determinada região. Para além disso o grupo é organizado, respeitando uma certa hierarquia em que o líder ocupa a posição máxima, conduzindo o grupo para actos de delinquência.

Frequentemente os meios de comunicação social têm noticiado da manifestação de violência através de grupos organizados em vários pontos do globo. Segundo Howard (2004) a nível dos Estados Unidos os “gangs” de jovens surgiram a partir da revolução industrial, em que bairros e comunidades tornaram-se mais centralizados, por conveniência da localização das fábricas. Opina ainda que com esse acontecimento áreas urbanas começaram a emergir-se e as cidades cresceram, contribuindo deste modo para que as famílias com dinheiro e recursos suficientes afastassem da área urbana densamente povoada, habitando nas comunidades suburbanas, enquanto as famílias pobres, que dependiam fortemente do trabalho na fábrica permaneceram no ambiente urbano. Explica ainda que os adultos e os adolescentes começaram a trabalhar em fábricas para apoiarem a família, e as suas crianças ficaram desprovidas da cobertura familiar e sem nenhum programa comunitário no local para ocuparem o tempo livre, o que tem favorecido o surgimento e crescimento de grupos territoriais de jovens de classe trabalhadora, que foram designados de “gangs”.

Como se pode perceber a revolução industrial apesar de ter efeito positivo na melhoria das condições de vida das pessoas, também facilitou a formação dos jovens “gangs”, contribuindo para a mudança do clima social nos Estados Unidos.

A revolução industrial não foi o único factor, que tem facilitado a formação dos grupos rivais. Giles (2000); Howard (2004) afirmaram que os “gangs” surgem em sociedade desorganizada através de desintegração da vida familiar, escolas ineficientes, corrupção e indiferença na política local e falta de oportunidades para realização de actividades recreativas. Para além dos factores referidos acima, a emigração constitui-se um outro factor favorável ao surgimento do grupo “gang”. Segundo Giles (2000) nos países como Estados Unidos de América, Canada e China, a emigração tem contribuído para o

aumento de casos de crimes provocados por “gangs”. Para cada caso apresenta as seguintes explicações:

No caso Estados Unidos de América, explica-se que os emigrantes enfrentaram problemas de socialização, o que tem contribuído para que os jovens envolvessem no grupo de “gangs”, aumentando cada vez mais o índice de “gang” neste país.

Relativamente ao Canada, informa que os primeiros grupos de Gangs tiveram origem a partir dos Chineses, que emigraram para Canada, que sentiram-se obrigados a efectuarem muitos trabalhos, passando várias horas fora da casa, deixando os filhos sem qualquer controlo.

No caso dos “gangs” chineses explicou que eles tiveram origem em Nova Iorque por causa de problemas de socialização experimentados, durante a imigração em massa de chineses para os Estados Unidos, e os jovens, que cresceram nestas situações desfavoráveis associaram-se com os “gangs” ali existentes, recebendo em troca o financiamento para actuarem nas cidades chinesas.

Para além dos factores de risco referidos acima Laske (2007) apresenta outros factores de riscos, que de uma forma mais específica, propiciam o surgimento do grupo de “gang”, tais como:

- ❖ Alguns jovens procuram socializar-se, fora de casa com os seus colegas;
- ❖ Os vizinhos não se preocupam com a educação dos filhos;
- ❖ Existência de edifícios abandonados, que permitem congregar, comunidades desorganizadas que possuem lugares atractivos para os jovens organizarem grupos como “gang” e praticarem delinquência juntos;
- ❖ Grande percentagem de problemas familiar, que dificulta o monitoramento dos filhos;
- ❖ Comunidade com grande diversidade de grupos étnicos, que dificulta população de falar a mesma linguagem;

Os factores de riscos referidos acima podem ser minimizados a partir de um trabalho integrado da família, escola e a comunidade educativa no seu todo, que envolve as associações comunitárias, a igrejas e os meios de comunicação social.

A família tem perdido de vista a sua função principal, que é a educação nas suas diferentes vertentes. A ausência de pais na educação dos filhos devido ao fenómeno da emigração, o divórcio, o aumento do número de famílias monoparentais, que na maioria das vezes é encabeçada pela mulher têm dificultado o monitoramento dos filhos, a fim de prepará-los para enfrentarem os males sociais.

Somos de opinião que a escola ainda não está preparada para enfrentar esses problemas sociais, que tanto afecta a sociedade, porém acreditamos que ela tem um potencial muito forte na resolução desses fenómenos sociais.

As crianças começam a frequentar o pré-escolar na maioria dos países a partir de 3 ou 4 anos e permanecem ali cerca de dois anos. Em seguida elas passam para o ensino básico, que podem demorar cerca de 6 anos ou mais. O ensino secundário também pode durar cerca de 6 anos. Qualquer que seja o tempo duração do ensino pré-escolar, ensino básico ou secundário, que normalmente varia de acordo a organigrama de cada país, é capaz de provocar um grande impacto na vida das crianças durante o período de tempo, que elas permanecem na escola.

Se os educadores de infância, os professores do ensino básico, os professores do ensino secundário desempenharem cabalmente as suas tarefas de educadores, certamente acontecer-se-á uma mudança radical no comportamento dos indivíduos, que tiverem o privilégio de frequentarem a escola. A escola não pode fazer tudo, mas ela pode fazer muita coisa, podendo salvar muitos alunos, que estavam destinados a morrer.

Os grupos de “gang” apresentam características peculiares. Segundo Dhungana (2009) a caracterização de “gangs”, deve basear-se nos seguintes critérios:

O grupo deve incluir três ou mais membros; os membros desse grupo devem ter a idade compreendida entre 12 a 24; devem compartilhar um certo senso de identidade, geralmente indicado por símbolos como o estilo de roupa, sinais de mão e outros; devem ver a si mesmo como um “gang” e ser reconhecido pelos outros como um “gang”; a consistência do grupo deve ter alguma permanência e um grau de organização; deve ter um conjunto de formas verbais e não-verbais específicos de comunicação; e deve estar envolvido em actividades criminosas.

O grupo de “gang” não inclui apenas rapazes, mas também algumas meninas estão envolvidas nesse grupo. Segundo Bell (2003) as meninas envolvem-se no grupo de “gang” por causa da rejeição, que experimentam na sociedade.

Nós somos de opinião que o surgimento de qualquer grupo com comportamento desviante tem sempre como principal causa a exclusão social, que normalmente começa na família e continua na escola e no meio onde essas duas instituições estão inseridas.

Uma menina excluída socialmente por qualquer motivo, sente-se ameaçada, por isso ela pode envolver no grupo de indivíduos, que estão em situações idênticas para poder sentir o acolhimento desejado. Nimmo (1998) acrescenta que a razão principal que as meninas envolvem no grupo de gang é a procura de protecção, especialmente dos grupos de gangs rivais. O ajuste de contas do grupos rivais constitui-se um fenómeno de terror para a comunidade, onde acontece esses confrontos, uma vez que provocam uma onda de violência, através da qual destroem casas, agredem pessoas e fazem tudo o que acharem conveniente no momento da delinquência.

O grupo de “gang” não actua apenas nos bairros, aldeias ou cidade, mas também pode actuar na escola, o que provoca um mal-estar geral, levando toda a comunidade educativa a uma situação de profunda insegurança. Segundo Dhungana (2009) o insucesso escolar tem sido um forte factor de risco, que tem permitido os alunos envolverem no grupo de “gang” na escola.

Na escola os alunos podem enfrentar situações de exclusão social, que podem ser promovidas pelos professores ou através dos alunos. A discriminação e o favoritismo são fenómenos muito frequentes no meio escolar, provocados pelos professores em relação aos alunos. Alguns alunos sentem-se discriminados pelos professores não só na atribuição de notas, mas também são ignorados durante a aula.

Os alunos são os principais promotores da exclusão social no ambiente escolar. Impedir de participar nas actividades, falar mal do colega, espalhar calúnias, colocar nomes ofensivos são algumas das formas, que os alunos escolhem para excluïrem os colegas socialmente.

Quando um mesmo aluno experimenta exclusão social tanto através dos professores como também pelos alunos, a sua auto-estima pode diminuir de tal forma, que pode levá-lo a pensar que não tem nenhum valor neste mundo. Quando a auto-estima de uma pessoa fica muito baixo, ela não vai preocupar-se com a elaboração do seu projecto de vida, por isso ela pode envolver-se no grupo de indivíduos com comportamento anti-social, como é o caso do grupo de “gang”.

2. A influência da inteligência emocional nas relações interpessoais

O paradigma conceptual da Inteligência tem evoluído ao longo dos tempos, mas seguindo abordagens diferentes. Durante muito tempo a inteligência era considerada para muitos autores uma habilidade básica para o desempenho de todas as actividades cognitivas, pelo que uma pessoa inteligente faz um bom trabalho ao resolver problemas, apresentando soluções.

Durante muito tempo pensava-se que para ter êxito no trabalho, a pessoa deveria ter um elevado coeficiente de inteligência. Todavia, estudos recentes demonstram que existem outros tipos de inteligências, entre as quais no nosso estudo vamos destacar a

inteligência emocional, que é a principal responsável pelo êxito ou fracasso dos estudantes, profissionais e pais.

Para abordar a inteligência emocional, achamos por bem fazer referência a colaboração de alguns autores, que apresentaram conceitos, úteis para o seu surgimento:

Segundo Anastasi(1978) citado por Fraga (2003) em 1904 o Ministro de Instrução Pública de Paris, nomeou uma comissão para estudar os procedimentos para a educação de crianças consideradas “subnormais”, que frequentavam as escolas de Paris, com intuito de saber quais eram as suas capacidades. Para satisfazer essa demanda prática, Binet em colaboração com Simon, elaboraram a primeira escala para medir a inteligência. Acrescentou que esta escala sofreu alteração em 1916, quando a Universidade de Standford, sob a direcção de Terman, fez uma nova revisão na escala Binet-Simon, permitindo o incio da utilização, pela primeira vez do coeficiente de inteligência (CI), que corresponde a razão entre a idade mental e a idade cronológica de um indivíduo.

De acordo com Fernadez e Estremera (2002) o coeficiente de inteligência tem se convertido numa referência para explicar o rendimento escolar dos alunos, isto é, os alunos que obtêm mais pontuações nos testes de CI, são os que conseguem melhores qualificações na escola.

Ao longo dos tempos o conceito de inteligência passou a ter um significado mais amplo devido a contribuição de vários autores, dos quais destamos:

Segundo Horn e catell (1967) citado por Duenas (2002) existem dois tipos de inteligência: fluida e a cristalizada. A inteligência fluida depende do desenvolvimento neurológico e refere-se à eficiência mental, e não depende das influências culturais. Desenvolve-se durante a adolescência e depois diminui, devido a degeneração da estrutura fisiológica.A cristalizada é constituída por habilidades e conhecimentos adquiridos e o seu desenvolvimento depende em grande parte da educação cultural.

- ❖ De acordo Gardner citado por Prati (2004); Houtmeyers (2000); Gray (2005); Flores (2007); Pietraroia (2011) existem seis tipos de inteligências:
- ❖ Inteligência linguística- está relacionada com as habilidades do uso da língua;
- ❖ Inteligência musical- está relacionada com as habilidades rítmicas, do canto e interpretação musical;
- ❖ Inteligência lógico-matemática - relaciona-se com as habilidades numéricas e o pensamento lógico;
- ❖ Inteligência espacial- permite perceber o mundo visual e a modificação das percepções iniciais;
- ❖ Inteligência corporal-cinestésica – habilidades para bailes, atletismos e ginástica;
- ❖ Inteligência pessoal- permite a pessoa entender a si mesma e aos demais.

É este último tipo de inteligência, que corresponde a inteligência emocional, que segundo Duenas (2002); Prati (2004); Stubbs (2005); Valls (2007); Fernández-Berrocal & Ruiz (2008); Siegel (2008); Woyciekoski & Hutz (2009) aparece pela primeira vez como instrumento psicológico desenvolvido e fundamentado num artigo publicado por Salovey e John Mayer em 1990, a partir da revisão bibliográfica da literatura científica nas áreas como: a psicologia, psiquiatria e inteligências artificiais e, chegaram a conclusão da existência de um conjunto de habilidades humana designada de inteligência emocional.

Cinco anos mais tarde segundo Duenas (2002); Prati (2004); Valls (2007), Daniel Goleman publicou o livro, “A inteligência emocional”. A tese principal deste livro resume-se em explicar a necessidade de adquirir uma nova visão da inteligência humana, que vai mais além dos aspectos cognitivos e intelectuais, que ressaltam a importância do uso e gestão do mundo emocional e social para compreender o ciclo de vida das pessoas, permitindo maior bem-estar laboral, académico e social.

Relativamente à inteligência emocional Prati (2004); Valls, (2007) afirmaram que com a publicação do livro, “A inteligência emocional”, por Daniel Goleman, houve uma popularização da inteligência emocional, por causa da grande aceitação do conceito por

parte do público leigo e dos profissionais da psicologia teórica e aplicada. Segundo Goleman(1999); Warwick (2001) , Prati (2004); Rohr (2005) a inteligência emocional é a capacidade que nós temos de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós mesmos e nas relações. Goleman(1999) afirmou que o coeficiente da inteligência abarca apenas cerca de 20 % dos factores que determinam o êxito, pelo que é necessário explorar, outras características que permitem dar conta dos restantes 80 %.

A inteligência emocional é constituído por um conjunto elementos básicos para o desenvolvimento da competência emocional, que segundo Goleman (1995); Cavins (2005); Reed (2005); Webb (2005); Bisquerra (2007) podem ser classificados em dois grupos:

Competência pessoal

Relativamente à competência pessoal, de acordo com Goleman (1995)está relacionada com um conjunto de competencias, que determinam a forma que relacionamos com a nossa própria pessoa. Ela inclui a consciência emocional, autocontrolo e motivação.

Consciência emocional

No que diz respeito à consciência emocional, segundo Goleman (1995)é a capacidade de reconhecer a nós mesmos e identificar as nossas fraquezas e limitações; as nossas fortalezas e as nossas potencialidades;

A capacidade de reconhecer as emoções é uma condição essencial para o autocontrolo das emoções perante uma situação de conflito. SegundoHill (2010) a consciência emocional acontece a partir do momento em que as pessoas estão conscientes das suas emoções e das emoções dos outros.

A consciência das nossas emoções ajuda-nos reconhecer não só, aquilo que é bom ou mau para nós, mas também permitindo-nos organizar-nos e preparar para o futuro. Para

além disso permite-nos reconhecer as nossas fraquezas, impedindo de acusar os outros em vez de ajudá-los.

As pessoas que não são tolerantes possuem uma fraca consciência emocional, e consequentemente uma baixa empatia, por isso não compreendem a situação dos outros. A consciência emocional não é uma tarefa simples, uma vez que implica não só reconhecer as emoções, mas também exige identificar as causas dessas emoções. Boden (1999); Woyciekoski & Hutz (2009) explicam que a clareza da consciência emocional é multifacetada, e inclui três componentes inter-relacionados:

- ❖ Capacidade de identificar emoções;
- ❖ Entender os seus significados, curso e a maneira como se constituem e se correlacionam; conhecer suas causas e consequências;
- ❖ Identificar as emoções significa identificar num exacto momento, o tipo de emoção que está a ser expressada, cuja continuidade pode ser benéfica ou prejudicial não só para a nossa saúde, mas também dificulta o estabelecimento das relações interpessoais.

Uma característica da consciência emocional é a compreensão do significado das emoções, que nos permitem encontrar uma melhor forma de fazer a gestão dessas emoções. Segundo Soler & Mercê (2007) as emoções prejudiciais afastam as pessoas de nós, destroem os nossos planos de vida futura e tem efeitos negativos sobre a nossa personalidade, e que por isso devemos desligar-nos delas.

Ao analisar a citação acima, percebemos que a consciência emocional implica fazer uma avaliação das emoções, para que possamos saber como estamos a nível emocional, a fim de tomarmos decisões assertivas, que permitem-nos ter estabilidade pessoal.

No que respeito a causa da expressão emocional, Soler & Mercê (2007) afirmam que as emoções têm origem a partir dos estímulos externos, procedentes de determinadas

situações, e fornecem-nos informações sobre a forma, que estamos a conduzir o nosso projecto de vida; como estamos a estabelecer relações com os outros e connosco mesmos.

A má gestão das nossas emoções terá efeitos desastrosos não só na nossa qualidade de vida, mas também no estabelecimento das relações interpessoais. Segundo Harper (2010) se somos conscientes das nossas emoções, então, é possível pensar no futuro, evitar, planear e generalizar, preparando para enfrentar situações não só semelhantes, mas também outras que nos são estranhas.

A consciência emocional é um processo, não se alcança de um dia para outro, por isso exige uma análise e avaliação das nossas emoções, que deve ser feita de uma forma contínua e sistemática. Segundo Soler & Mercê (2007) o crescimento pessoal pressupõe perseverar no autoconhecimento durante toda a vida, compreender por que razão nós sentimos mal; porque sentimos medo e de que tipo é; e porque ficamos paralisados quando quisermos decidir e agir.

A consciência emocional é uma espécie de auditoria emocional pessoal, que nos permite saber que mudanças devem ser feitas a nível pessoal para que possamos manter a estabilidade pessoal, factor muito importante nas relações interpessoais.

Autocontrolo

No que concerne ao autocontrolo Goleman (1995) considera que é uma habilidade que permite-nos controlar as nossas emoções e impulsos; de assumir os nossos actos, de pensar antes falar e evitar fazer juízo precipitado; conservar os padrões de honestidade e de integridade; flexibilidade em liderar com mudança; sentir-se à vontade e aberto a novas ideias, abordagens e informações.

O autocontrolo é um processo complexo, que exige uma série de aprendizagens e experiências, verificadas ao longo da vida. Normalmente quando estamos perante uma situação de conflito a nossa tendência é deixar-nos ser guiado pelos primeiros impulsos.

A resolução de conflitos de uma forma pacífica exige de nós a prudência e moderação, porque somos influenciados não só pelos factores pessoais, mas também por outros factores externos. Segundo Dellen (2008) o autocontrolo depende da influência de três factores, tais como: pessoais, sociais e ambientais

Os factores pessoais incluem as exigências individuais, que relacionam-se com a capacidade para autocontrolo, que implica no momento exercitar o pensamento alternativo, isto é, procurar uma outra saída. Não é uma tarefa fácil, uma vez que, implica por um lado abrir a mão daquilo que não queremos perder, que sempre nos leva a um certo desconforto. Por outro lado exige que estar disposto a lidar com a diferença e aceitar a mudança.

Os factores sociais incluem impacto das nossas acções nas outras pessoas, que presenciam este acto, e das influências que delas recebemos, que podem ter efeito positivo ou negativo nas nossas tomadas de decisões.

O autocontrolo é um factor indispensável na resolução de conflito, e permite os assistentes aprenderem como deverão actuar, quando experimentarem situações idênticas. As partes envolvidas podem oferecer uma certa resistência ou não durante o processo de resolução do conflito.

A resistência das pessoas envolvidas no conflito, durante a gestão do conflito deve-se à inexperiência da resolução de conflito, que pode estar relacionado não só com as influências familiares, mas às influências do meio. Segundo Matestic (2003) estudos revelam que quando as relações familiares são saudáveis, os filhos terão uma grande capacidade de serem tolerantes perante situações de frustrações, controlando os seus impulsos, porém os indivíduos que estão incluídos em famílias conflituosas terão uma fraca capacidade de autocontrolo, o que contribui para manifestarem condutas agressivas.

Os factores ambientais incluem os elementos ambientais, que nos podem induzir a dois tipos situação, tais como: tentação e distração. Muitas pessoas têm a tendência de agir

para a agradarem a outras pessoas do meio onde estão inseridos, mesmo que saibam que as suas condutas são erradas. Por causa disso muitas pessoas perante uma situação de conflito em que elas são a causa do conflito, não se disponibilizam para a negociação porque querem manifestar o poder. A manifestação da atitude do género está na origem de muitas situações de violência, homicídio e outros comportamentos desviantes.

Motivação

Relativamente à motivação Goleman (1995) diz que é uma habilidade de fazer uma busca continua e permanente, enfrentando os problemas e desafios, com intuito de obter soluções de acordo com os objectivos preconizados; permite ainda um indivíduo estar preparado para aproveitar as oportunidades.

Uma pessoa está motivada, quando ela tem elaborado o seu projecto de vida, por isso sabe quais são os caminhos, que devem ser percorridos para atingir o seu destino. Se encontrar barreiras no caminho, ela vai contorná-las, e vai agir como a água da cheia, que corre nas ribeiras, e ao encontrar obstáculos, contorna-os e ocupa ainda maior extensão.

A motivação pode ser aprendida ao longo do processo de socialização, que começa na família, e continua na escola e no meio onde a escola e a família estão inseridas. Segundo Zenzen (2002); Dejithirat (2004); Alonso (2005); Miller (2007); Tsai (2008); Benson (2009) para que uma pessoa seja motivada, ela deve ter resposta para quatro perguntas, tais como:

- ❖ O que vou aprender ao fazer esta tarefa?
- ❖ Quais são as vantagens, que eu vou ter ao realizar esta tarefa?
- ❖ Que desafios vou enfrentar ao desempenhar esta tarefa?
- ❖ Que fazer para conseguí-lo?

Para que uma pessoa esteja motivada para a realização de uma determinada tarefa, ela deve conhecer bem os objectivos, que pretende alcançar. Se os objectivos são claros, ela

não só vai seleccionar um conjunto de recurso, mas também vai elaborar um conjunto de estratégias, que permitem-lhe alcançar esses objectivos.

Um outro factor que influencia a motivação relaciona-se com as vantagens da realização da tarefa, isto é, em que medida a realização de uma determinada tarefa vai ser útil. Ao conhecer a vantagem, a pessoa emprega todas suas forças e energias, para realizá-la, mesmo se vai enfrentar grandes desafios. Isso implica na maioria das vezes abrir a mão de certas coisas que a tem amarrada consciente ou inconscientemente.

A motivação pode ter como base, objectivos positivos ou negativos. A motivação baseada nos objectivos positivos conduzem condutas prossociais, que incluem a tolerancia, paz social e sã convivência. A motivação baseada nos objectivos negativos está relacionada com baixo nível de inteligencia emocional, por isso tem como consequencia a manifestação de conduta antissociais, tais como vandalismo, violência e o uso de drogas.

Competências sociais

Relativamente às competências sociais Goleman (1995) afirma que é um conjunto de competencias que determinam a forma que relacionamos com os outros. Nelas estão incluídas a empatia e as relações sociais.

Empatia

Quanto à empatia segundo Goleman (1995) é uma habilidade que uma pessoa pode ter, que permite-lhe entender as necessidades, os sentimentos e os problemas dos outros, que a permite colocar-se no seu lugar.

A empatia é uma competencia emocional muito importante no estabelecimento das relações interpessoais, uma vez que permite uma pessoa ter a percepção da necessidade de desenvolvimento dos outros, e trabalhar para ajudar-lhes a fortalecer as suas capacidades. Para além disso esta competencia emocional ajuda o educador a reconhecer as

necessidades dos educandos e ir ao encontro dessas necessidades. Segundo Ryan (1990) a empatia é uma competência emocional essencial numa convivência pacífica, uma vez que ela envolve a partilha de estados sentimentais, melhorando o estabelecimento das relações humanas.

Numa convivência democrática, devemos partilhar as nossas dificuldades, as nossas virtudes e fortalezas, uma vez que, a nossa experiência pode servir de âncora às pessoas, que estão a enfrentar as mesmas dificuldades, que nós temos enfrentado no passado .

Ser empático é diferente de ser simpático. Uma pessoa simpática pode ter uma boa capacidade de estabelecer relações interpessoais, mas nem sempre consegue perceber a situação emocional dos outros. Já uma pessoa empática é muito atenta. Ela estabelece a convivência no real sentido de palavra, isto é, partilha com outros não só o espaço, mas também partilha as suas fraquezas e as suas virtudes. Ela preocupa-se com o bem-estar dos outros. Segundo Doak (2009) ser empático requer ter capacidade de compreender os sinais emitidos pelas pessoas durante a convivência através da comunicação não-verbal tais como: expressão facial, gestos, tonalidade de voz.

A aprendizagem da empatia começa na criança e desenvolve-se ao longo da nossa vida. Essa aprendizagem pode acontecer durante o processo de socialização, que começa na família e continua através das relações interpessoais estabelecidas na escola e no meio sociocultural, onde a escola e a família estão inseridas. Uma pessoa que tem um nível elevado de empatia durante a convivência consegue perceber a situação emocional de uma outra pessoa através da expressão facial, gestos e tonalidade da voz.

A expressão facial permite-nos saber se uma pessoa está triste, doente ou se está a enfrentar qualquer problema, que parece não ter solução. Ninguém consegue evitar a alteração facial face a acção de estímulos externos.

Quando uma pessoa recebe uma notícia boa ou má, o seu estado emocional pode ser manifestado através da expressão facial, dos gestos e da tonalidade da voz. Nós não temos capacidade de controlar o surgimento desses sinais.

A empatia permite-nos ainda ter o respeito pelas diferenças, e aproveitar essas diferenças pessoais para proporcionar oportunidades de crescimento e aperfeiçoamento individual. Uma pessoa com um bom nível de empatia tem habilidade para aproximar pessoas com incompatibilidades comportamentais. Segundo Ryan (1990); Sutherland (1998); Sztybel (2000); Scrimgeour (2007); Doak (2009) as crianças e adolescentes com baixa empatia vão ter uma grande dificuldade no estabelecimento das relações interpessoais, manifestando vários tipos de condutas anti-sociais, tais como o “Bullying”, persistente oposição às autoridades, vários tipos de agressões, insucesso e abandono escolar; uso de drogas e consumo de bebidas alcoólicas.

Numa relação de convivência entre pessoas, que frequentam um determinado espaço comum, devido as diferenças individuais, surgem com muita frequência conflitos entre os elementos deste grupo. Para a continuidade das relações saudáveis entre os membros desse grupo é necessário que o conflito seja gerido de uma forma pacífica.

A resolução do conflito como vamos referir mais tarde, implica uma fase de preparação de preparação, negociação ou mediação no caso do gestor do conflito não tiver habilidade suficiente de fazer a negociação necessária para resolver esse conflito. Tanto o gestor como o mediador do conflito devem ter um bom nível de empatia para poderem gerir ou mediar conflitos. Caso contrário vai complicar a situação, o que contribui para gerar um clima desfavorável para uma convivência democrática.

Para que ocorra o fenómeno “Bullying” como já referimos, o agressor reconhece na vítima algumas características, que lhe permitem seleccioná-la para ser o seu bode expiatório. Segundo Dahlheimer (2004); Cottello (2008) o agressor apresenta baixa empatia em relação aos colegas, porque não está disponível para aceitar a opinião dos outros ou para negociar quando as regras de uma sã convivência.

Uma pessoa com baixa empatia não está disponível para negociar, porque é pouco sensível. Ela está habituada a conviver num ambiente, onde as relações de maus tratos ocorrem com muita frequência. Segundo Breckenriddge (2002) vários estudos têm revelado que as crianças têm a tendência de terem uma elevada empatia quando os pais usam mais uma disciplina pedagógica, que opõe a punição física.

Uso frequente de castigo físico para educar as crianças não ajuda a corrigir as atitudes incorrectas, mas pelo contrário inibe a manifestação destas atitudes, porque a mudança só pode acontecer quando o indivíduo reconhece as consequências do erro.

Quando as crianças ou adolescentes compreendem que com a correcção os pais têm como objectivo preparar-lhes para integrarem na sociedade, então eles podem aceitar a mudança de conduta. Essas crianças e adolescentes, a medida que vão ser corrigidas de uma forma pedagógica, elas vão adquirir experiências, o que pode contribuir para entenderem os seus colegas quando manifestam condutas semelhantes.

Uma pessoa com baixa empatia não consegue reconhecer a importância das diferentes variedades de autoridades, que podem ser os seus próprios pais, professores, agentes da polícia e outras que integram os tribunais, que zelam para o seu bem-estar social. Para além disso resistem as autoridades porque não conseguiram construir um projecto de vida pessoal.

Não tendo um projecto pessoal de vida a pessoa pode envolver nos comportamentos de risco como a manifestação de condutas violentas, consumo de bebidas alcoólicas e o uso de drogas, o que no caso dos estudantes, contribui para o insucesso e abandono escolar. De acordo com Larsen (1998); Kyzer (2001); Nilsson (2003); Read (2009); Florkey (2011) a experiência da empatia poderá levar uma pessoa desenvolver o senso da inclusão dentro de uma comunidade global na qual uma pessoa nunca directamente interage com outras pessoas por causa da região, raça e classes sociais.

As crianças e os adolescentes que convivem com pessoas com elevada empatia têm a tendência para desenvolverem a experiência empática, o que facilita o estabelecimento das relações interpessoais.

Uma pessoa empática sabe que nós não somos iguais, por isso desenvolve a capacidade de conviver com a diferença. Nós não precisamos de concordar 100% com uma pessoa para podermos conviver. Devemos reconhecer as nossas fraquezas para podermos compreender as das outras pessoas. Por outras palavras queremos dizer que o desenvolvimento da consciência emocional contribui para aumentar o nosso nível de empatia.

Habilidades sociais

Relativamente às Habilidades Sociais Goleman (1995) define-as como um conjunto de capacidades que um individuo tem para estabelecer relações com os outros, induzindo-os a dar respostas favoráveis.

O homem é um ser social, isto é, tem a capacidade de viver em grupo. Para que as relações entre os elementos do grupo sejam saudáveis é necessário que eles desenvolvam um conjunto de habilidades sociais. Goleman (1999) apresenta um grupo de habilidades sociais, tais como:

- ❖ Capacidade de Influenciar, de comunicação, de liderança, de promover mudança, capacidade de resolução de conflitos; capacidade de colaboração e cooperação; e habilidades de trabalhar em equipa.

Relativamente à capacidade de influenciar Goleman (1999) define-a como uma habilidade social, que consiste em usar técnicas persuasivas eficazes. Deve ser desenvolvida em todas as pessoas, principalmente naquelas, que desempenham a tarefa de liderança tais como, gestores, pais e professores.

O poder persuasivo anda lado a lado com a capacidade comunicação. Segundo Goleman (1999) o poder persuasivo é uma habilidade que uma pessoa tem para emitir mensagens claras e convincentes. Essa habilidade deve ser desenvolvida em todas pessoas, principalmente os professores, pais e todos aqueles têm a necessidade de efectuarem a tarefa de negociação.

No que diz respeito à comunicação é uma necessidade comum a todos os seres vivos, porém a comunicação humana é muito mais complexa do que a estabelecida entre os animais. Segundo Fernández & Cuadrado (2008); Vidales (2010); Grellhes et al (2011) a comunicação humana é um processo, que permite a criação de códigos com significados, para duas ou mais pessoas, que estão em interacção, que podem ser resultados das suas experiências ou vivências.

A criação de códigos criados no acto de comunicação não acontece de uma forma aleatória, mas sim de um modo racional, por isso, possuem significados, que devem ser conhecidos e interpretados pelos interlocutores. É através da comunicação, que nós exprimimos os nossos sentimentos, as nossas emoções e os nossos desejos. Segundo Gómez (1996); Loy (2006); Sánchez & Campos (2009); Fachada (2010) no estabelecimento da comunicação humana, intervêm pelo menos três elementos: emissor, receptor, mensagem e o canal.

Achamos conveniente apresentar a definição de conceitos para cada um dos termos referidos. O dicionário da língua Portuguesa (2004) diz que o emissor é a pessoa que emite mensagem, e, o receptor é a pessoa que recebe a mensagem, e, interpreta-a. Durante a comunicação é conveniente, que a mensagem transmitida do emissor para o receptor seja clara, a fim de ela ser decodificada, o que implica que o processo de comunicação deve ser eficiente. Segundo Antão (2001); Fernández & Cuadrado (2008) para que a comunicação seja eficiente, a posição do emissor e do receptor deve ser intersubstituível, isto é, a pessoa que num dado momento desempenhou a função receptora, também passa a desempenhar a função de emissor.

Na sala de aula, o professor não pode permanecer apenas como emissor. Ele deve usar metodologias, que lhe permitem que a aula seja bastante interactiva, permitindo que os alunos desenvolvam a criatividade, o pensamento crítico e habilidade comunicativa. Alguns professores queixam-se, de que os alunos não pensam, nem tão pouco sabem formular uma frase correctamente, porém não criam condições para que esses alunos sejam treinados durante a aula.

Um outro elemento da comunicação é o canal. Segundo Costa (2004) é o mecanismo através do qual a mensagem é transmitida do emissor para o receptor, quando estão a estabelecer a comunicação. O tipo de canal a ser usado durante a comunicação não é igual para todas as situações de comunicação, depende dos objectivos e das estratégias dos interlocutores. Existem vários tipos de canais, que podem ser usados durante a comunicação, porém os mais vulgares são o papel, telefone, internet, televisão, jornal e outros. É muito importante que os interlocutores saibam qual é o canal, que mais facilita a comunicação, para que sejam alcançados os fins desejados.

A nível da sala de aula, o professor pode usar vários tipos de canais de acordo com a planificação, que faz para cada aula. Ele pode usar internet, papel, televisão, vídeo e outros. Apenas numa aula, o professor pode usar mais de um tipo de canal, para que ele possa alcançar os objectivos traçados durante a elaboração do plano de aula.

Nem sempre a comunicação acontece da melhor maneira possível, uma vez pode surgir ruído, que segundo Costa (2004) é um factor, que num acto de comunicação perturba a transmissão da mensagem. A origem do ruído na comunicação está relacionada com o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores, que permite a criação de um clima, desfavorável à comunicação e da qualidade de mensagem a ser transmitida. Quando o emissor não tem a capacidade comunicativa, o seu discurso pode levar os ouvintes a fazerem uma leitura diferente daquela mensagem, que ele pretendia passar, contribuindo para o surgimento de ruídos na comunicação.

A nível da sala de aula normalmente os professores valorizam mais a comunicação verbal. Segundo Hargie (2006); Fernández & Cuadrado (2008); Goudt (2010); Grellhes et al (2011) a mensagem que o emissor transmite ao receptor não contém apenas a informação verbal, mas também permite ao receptor obter informações não-verbais.

A citação que nós referimos acima mostra, que a comunicação verbal e a não-verbal andam juntos, porém Fernández & Cuadrado (2008) afirmam que os professores nem sempre são conscientes dos mecanismos de comunicação que utilizam na aula e nem do tipo de interpretação que os alunos fazem dos mesmos.

O desconhecimento desses mecanismos de comunicação utilizados na aula, impede que os professores adotem estratégias da comunicação verbal e não-verbal, que contribuam para facilitar a criação de um clima da aula favorável a aprendizagem.

A comunicação verbal é uma ferramenta de comunicação muito poderosa, utilizada pelos professores, políticos, homens de negócios, oradores públicos, gestores dos recursos humanos e por qualquer pessoa, que comunica com outras pessoas. Segundo o Ministério de Educação e Instituto Camões (2001); Olivier (2007); Fachada (2010) este tipo de comunicação é feita através da linguagem falada ou escrita.

A comunicação verbal só será eficiente quando o emissor e o receptor se entendem, por isso, o emissor deve organizar a sua mensagem de tal forma, que ela seja clara, e, fácil de ser compreendida pelo receptor. Para que isso aconteça, os interlocutores devem desenvolver a competência comunicativa, tanto a nível oral como a nível da escrita.

A nível da sala de aula, comunicação verbal, constitui-se uma importante ferramenta de trabalho não só para os professores, mas também para os alunos. Del Mar & Cubero (2005) explicam que é através da comunicação verbal, que se constrói os conhecimentos, se negocia os conteúdos, previne violência e se faz a gestão de conflito.

Qualquer que seja metodologia, que o professor usa na sala de aula, ele sempre vai necessitar de usar comunicação verbal, que pode ser através da escrita ou da fala. É através deste tipo de comunicação, que ele vai apresentar aos alunos as regras de jogo para que haja uma convivência democrática.

A comunicação verbal é complementada pela comunicação não-verbal. Bovee et al citados por Butt (2011) afirmaram que muitas pessoas podem enganar outras pessoas muito mais facilmente com palavras do que com o corpo, porque é tão fácil controlar as palavras, porém a linguagem corporal, expressões faciais e as características vocais não podem ser escondidas.

A nível da sala de aula o professor deve estar atento não só aos sinais, que eles próprios emitem através da comunicação não-verbal, mas também aos que os alunos emitem. Através de estudos de casos, empregando técnicas de recolhas de dados como observação por meio videograções, entrevista e questionários Cuadrado & Fernández (2008) conseguiram reconhecer de que maneira a comunicação não-verbal, que os professores usam durante aula (sorrisos, tristeza, aspectos faciais, gestos manuais, contacto visual, movimento do corpo, tonalidade de voz) influencia o clima da aula.

De acordo com a citação que nós fizemos acima pode verificar-se que os sinais emitidos pelos professores, através da comunicação não-verbal na sala de aula, podem apresentar tanto os aspectos positivos como também os negativos. Por esta causa na sala de aula, o professor precisa de estar atento não só aos sinais emitidos pelos alunos através da comunicação não-verbal, mas também aos sinais, que eles próprios emitem em relação aos alunos.

Relativamente aos aspectos positivos da comunicação não-verbal emitidos pelos professores durante a aula. Cuadrado & Fernández (2008); Loudon (2008) afirmaram, que quando o professor manifesta em relação ao aluno condutas, que transmitem-lhes mensagens de aceitação, interesse e elogio, contribui para promover a interacção entre o professor e os alunos.

Quando os professores mostram aos seus alunos, que estão interessados em participar não só promoção do sucesso escolar, mas também na construção dos seus projectos de vida, isso vai constituir-se como um reforço na elevação de auto-estima daqueles alunos, que estão excluídos socialmente.

Relativamente aos aspectos negativos da comunicação não-verbal no clima da aula, Cuadrado & Fernández (2008) afirmaram que muitas vezes os sinais emitidos pelo professor durante este tipo de comunicação, dificultam a interacção entre o professor e os alunos.

Os alunos conseguem perceber os sinais emitidos pelos professores durante a aula através da comunicação não-verbal, principalmente quando o professor não só mostra o excesso de poder e controlo sobre eles, mas também quando manifestam condutas, que ridicularizam e excluem os alunos.

Relativamente aos sinais emitidos pelos alunos através da comunicação não-verbal, é conveniente que os professores tenham capacidade interpretá-los, porque isso pode ajudá-los a reconhecer os alunos, com carências afectivas.

A comunicação não-verbal é muito mais importante do que nós muitas vezes pensamos ou imaginamos. Wreg (2004); Olivier (2007); Fachada (2010); Goudt (2010); Rourke citado por Butt (2011) afirmam que através vários trabalhos de pesquisa, foram identificados as seguintes funções da comunicação não-verbal: complementaridade, contradição, regulação, repetição e substituição.

Uma outra importância da comunicação não-verbal é a de complementaridade, que segundo Rourke citado por Butt (2011) reforça a comunicação verbal. Diz que por exemplo a tristeza pode acompanhar palavras de desânimo ou depressão, enquanto o sorriso ou movimento animado, podem reforçar uma mensagem verbal sobre ganhar uma promoção recente.

Uma outra função da comunicação não-verbal é a contradição que segundo Rourke citado por Butt (2011) muitas durante a comunicação verbal as mensagens emitidas através da comunicação não-verbal contradiz a mensagem verbal, que nós enviamos. Diz por exemplo que:

- ❖ Quando um aluno diz ao professor que com ele tudo vai bem, mas no entanto tem lágrimas nos olhos e fala com a voz a tremer, ele involuntariamente contradiz a sua mensagem verbal.
- ❖ Uma piscada de olhos e um aceno de cabeça pode deliberadamente enviar a mensagem não-verbal que aquilo que estamos a dizer não é assim. Quando as mensagens verbais contradizem as não-verbais, temos a tendência para acreditarmos mais nas mensagens não-verbais.

É muito mais fácil mentir do que controlar uma série de reacções não-verbais: a nossa expressão facial, dilatação da pupila em nossos olhos, e tensão em nossas cordas vocais, frequência do pulso, sudorese, tónus muscular, e muitos outros.

Uma outra função da comunicação não-verbal é controlar a mensagem verbal. Rourke citado por Butt (2011) afirma que certos movimentos e gestos são usados para regular a natureza do atraso e avanço da comunicação verbal. Por exemplo quando queremos falar com alguma pessoa, e, percebemos que ela está distraída vamos tocá-la para que ela possa prestar atenção na nossa conversa.

Uma outra função da comunicação não-verbal referida acima é a repetição, que segundo Rourke citado por Butt (2011) consiste em repetir o que a mensagem verbal transmite. Por exemplo quando uma pessoa que está no escritório, levanta apanha a chave e veste o seu casaco, ela pode anunciar: “Estou a sair agora”.

Uma outra função da comunicação não-verbal é substituição. Segundo Rourke citado por Butt (2011) consiste em substituir a mensagem verbal, particularmente se ela é

simples ou monossilábica. Por exemplo, durante o jogo de futebol, uma equipa preferida de uma determinada pessoa marca golo, e, ela levanta-se. Esta atitude tem o mesmo significado, se ela disser, que está satisfeita com o golo marcado.

A comunicação não deve ser apenas vertical, mas também ela deve acontecer de uma forma horizontal. Segundo Gómes (1996); Antão (2001); Haynes (2010); Florkey (2011) na comunicação horizontal, acontece intercâmbios entre o emissor e o receptor, por isso nascem feedbacks constantes, que contribuem para promover o desenvolvimento da competência social nos alunos.

A nível da escola e da família, se os professores ou pais estão exercitados na descodificação da comunicação não-verbal, podem perfeitamente perceber o estado afectivo dos filhos ou do aluno, o que lhes permitem ajudar-lhes quando estão a enfrentar problemas.

Para combater o “bullying”, fenómeno que como já dissemos anteriormente apresenta consequências nefastas para as vítimas, os professores e os pais devem estar atentos às mensagens que os educandos emitem através da comunicação não-verbal.

Uma outra habilidade social é a capacidade de liderança, que segundo Goleman (1999) consiste em inspirar e dirigir grupos e pessoas. Uma pessoa que desenvolve essa habilidade consegue dirigir o grupo, porque envolve os elementos desse grupo, levando-os a ter em vista o bem-estar comum do grupo.

O verdadeiro líder não usa de autoritarismo para fazer funcionar a instituição, que dirige, mas sim, cria condições para que todos os membros desenvolvam uma relação de pertença, amizade, tolerância e solidariedade. A sua principal estratégia, baseia-se na sua capacidade comunicativa, persuasiva e resolução de conflitos.

O conflito como temos referido anteriormente é inevitável, isto é, característico de uma convivência democrática. Por esta causa um líder deve possuir uma grande capacidade de negociar e de gerir conflitos de uma forma pacífica.

Uma outra habilidade, não menos importante é a capacidade de cooperação, que segundo Goleman (1999) consiste em trabalhar com os outros tendo em vista uma meta comum. Esta habilidade anda juntamente com a capacidade de trabalhar em equipa. Ninguém vai conseguir trabalhar em equipa se não tiver a capacidade de colaborar e de cooperar.

Uma outra habilidade necessária no estabelecimento das relações interpessoais é a capacidade de trabalhar em equipa, que segundo Goleman (1999) consiste em estimular no grupo o sentimento de pertença de tal modo, que os elementos do grupo trabalhem para alcançarem os mesmos objectivos, através mobilização de todos os recursos possíveis e selecção das estratégias necessárias.

A capacidade de trabalhar em equipa exige saber escutar com atenção, a fim de compreender a opinião dos outros elementos do grupo. Para além disso é necessário não só saber respeitar a opinião dos outros, mas também exige a capacidade de ser um amigo crítico, isto é, fazer críticas construtivas sem a intenção de magoar o colega.

Quem possui essas competências tem capacidade de persuasão; ouve com abertura e dá respostas convincentes; negocia e resolve desacordos; guia grupos e pessoas; e trabalha com os outros para objectivos comuns. Segundo Fernández & Cuadrado (2008); Loudon (2008) as competências sociais são blocos necessários para a construção de uma relação interpessoal de sucesso.

As crianças e adolescentes com falta de competências sociais tem baixa probabilidades de serem aceites pelos colegas, por isso não adaptam na escola, fazendo com que manifestem comportamentos de riscos e problemas de saúde mental.

2.1.O papel da escola na promoção da educação emocional

As mudanças sociais ocorridas ao longo dos tempos, tanto a nível social como a nível da família, têm contribuído para que surjam nas escolas, condutas agressivas dirigidas de alunos contra colegas, professores, materiais escolares e contra a própria instalação da escola. Segundo Montoya & Muñoz (2009) essas condutas agressivas surgem na maioria das vezes a partir da incapacidade do agressor gerir conflitos de uma forma pacífica, por isso ele usa violência para resolver esses conflitos.

Se a sociedade está a mudar dia após dia, a escola como uma instituição vocacionada para promover educação, não deve permanecer distraída em relação a essas mudanças sociais. Ela deve estar apta para adaptar-se a essas mudanças. Para isso ela deve orientar-se através de novos objectivos, de novas estratégias de actuação, e utilizar novos recursos para poder responder com eficiência a esses desafios.

Somos opinião que a promoção da educação emocional a nível das escolas pode ser uma forma eficiente de dar respostas aos desafios deste século. A educação emocional permite elevar nos educandos o nível de inteligência emocional, que de acordo com Guil et al (2006); López et al (2008) permite-nos usar de uma forma inteligente as nossas emoções.

Isso significa que de uma forma intencional fazemos, que as nossas emoções trabalhem a nosso favor, o que nos permite agir de uma forma assertiva. Ninguém nasce emocionalmente inteligente, uma vez que a inteligência emocional não desenvolve-se de um dia para outro. É necessário que ao longo da nossa convivência paulativamente treinemos o uso inteligente das nossas emoções, para que possamos ser bem sucedido na nossa vida diária. É esse exercício do uso inteligente das nossas emoções que nos torna competentes emocionalmente. Segundo Fernández-Berocal & Extremera (2002) a educação emocional o nível do nosso coeficiente emocional está relacionado com as experiências emocionais que nos ocorrem ao longo do nosso ciclo de vida.

Após o nosso nascimento nós aprendemos não somente a dar os primeiros passos, mas também aprendemos pouco a pouco a conviver. Se na nossa caminhada muitas vezes nós caímos no buraco, às vezes ficamos feridos, porque não conhecemos o caminho, porém mesmo assim, a queda não vai ser o motivo da desistência. Não é por acaso que os pais levam os filhos para escola, e, trazem-nos de volta enquanto esses filhos não adquirirem habilidades de andarem na estrada. Também no estabelecimento das relações interpessoais, enfrentamos situações semelhantes. Às vezes cometemos falhas, que contribuem para ficarmos feridos emocionalmente, porque não sabemos com agir quando estamos perante uma determinada situação. Os professores, que são educadores, que continuam o processo de educação, que começou em casa, devem acompanhar os seus alunos até eles conhecerem o caminho. Quem não conhece o caminho, corre o risco, porque não sabe onde está o local de perigo. Sobre este assunto Cury (2004) diz que o pior problema não é a dor provocada pela rejeição, crítica, acidente ou frustração, mas sim é a leitura que fazemos dessa dor emocional e os novos registos, que ocorrem depois de cada leitura.

Os educadores devem treinar os educandos para enfrentarem os desafios da vida, estimulando-os a elevarem as suas autoestimas, a desenvolverem autoconfiança e a amarem a si mesmos. Devem treiná-los a procurarem uma outra alternativa quando encontrarem um obstáculo no caminho; a identificarem a causa do problema; a descobrirem a verdadeira solução do problema.

O surgimento de conflito constitui-se uma boa oportunidade para que uma pessoa desenvolva as as competências emocionais se este conflito for gerido de uma forma pacífica, uma vez que permite que as partes em conflito desenvolvam consciência emocional, empatia e o controlo emocional.

Quando partes em conflito são convencidos das suas emoções e sentimentos após a resolução do conflito, elas podem tornar a consciência das suas emoções, constituindo deste modo um momento de aprendizagem e treinamento. Durante o momento de gestão de conflito, o mediador do conflito precisa de controlar as suas emoções, não cedendo a pressão do momento. Para que isso aconteça ele deve ter a consciência das suas emoções, e

não agradar a si mesmo, apresentando-se imparcial em relação a ambas as partes em conflito. Ele deve colocar-se no lugar de cada uma das partes em conflitos e tentar ajudá-las a superar as suas fraquezas e a ter uma visão negativa violência e a considerar que o surgimento de conflito é algo positivo, que contribui para o crescimento pessoal. Para que isso aconteça as partes em conflito ao longo da gestão do conflito apreciam com atenção as formas de actuação do mediador do conflito. Se percebem que o mediador do conflito é uma pessoa que usa de sabedoria para não magoar nenhuma das partes esta situação constitui-se como um bom momento de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento das competências emocionais. Segundo Valencia & Zapata (2007) investigações realizadas na Espanha revelam que a violência, desprezo e a exclusão social são fenómenos que nos últimos anos têm invadido a escola, por isso concluem que os educadores devem fomentar a criação de um clima de convivência no grupo de alunos, através do uso das ferramentas como negociação e mediação para melhorar as relações interpessoais.

Os professores com um bom nível de inteligência emocional podem promover nas escolas a aprendizagem das competências emocionais. Estudos revelam que existe uma correlação entre o nível da inteligência emocional e o tipo de condutas manifestadas por um indivíduo. Segundo Fernández & Extremera (2004); López-Zafra et al (2008) os estudantes com elevado índice de inteligência emocional tem uma grande aceitação social devido capacidade de estabelecerem relações interpessoais. Apresentam ainda outros factores, que têm contribuído para o impacto da educação emocional, tais como:

- ❖ O cansaço provocado pela sobrevalorização do coeficiente da inteligência durante o século XX na selecção de pessoas e de recursos humanos;
- ❖ Antipatia generalizada na sociedade contra as pessoas com elevado coeficiente de inteligência, mas que carecem de competências emocionais e sociais;
- ❖ O mau uso no âmbito educativo dos resultados dos testes e avaliação do CI, que não oferece diagnóstico real do êxito que os alunos terão no âmbito laboral, e nem tão pouco permite prever o bem-estar e a felicidade ao longo da sua vida.

Partia-se de princípio que os alunos com melhores resultados académicos seriam melhores profissionais, por isso durante muito tempo quando esses participavam num concurso são seleccionados, enquanto os de menor coeficiente de inteligência foram excluídos. E esses indivíduos com elevado coeficiente da inteligência são orgulhosos, por isso não conseguem desenvolver boas relações interpessoais com os seus colegas.

Relativamente a este assunto segundo Goleman (1999) no seu livro “working with emotional intelligence” afirma que muitos indivíduos com elevado coeficiente de inteligência não conseguem levar uma vida feliz e apresentam um péssimo desempenho com administradores de empresas contrariamente muitas pessoas previam.

Somos de opinião que os indivíduos com elevado nível de coeficiente de inteligência consideram a si mesmos como autosuficientes. Acham que não precisam de ninguém. Tendo em conta a importância do uso da inteligência emocional no êxito profissional e no estabelecimento das relações interpessoais, as escolas têm necessidade de promover o desenvolvimento de um programa que estimule a aprendizagem das competências sociais. Segundo Loudon (2008) os componentes básicos do programa das competências emocionais devem envolver a ajuda individual no estabelecimento das relações sociais, através do ensino com sucesso das competências sociais, porém não segundo uma perspectiva académica.

A educação emocional não deve ter apenas componente teórica, mas sim ela deve ser acompanhada de exercício das habilidades emocionais, que deve ficar bem manifestos através das condutas dos docentes. Com isso queremos dizer que as nossas crianças e adolescentes precisam de ter educadores, que lhes sirvam de modelos. Um certo sábio dizia, que: “mapa não é território”. Uma coisa é uma pessoa ter todas informações necessárias através do mapa para sair da cidade de Lisboa em Portugal para ir até a cidade de Madrid em Espanha e outra coisa é a situação real da viagem. Através do mapa não vamos conseguir obter todos os pormenores de um determinado país. Certamente se na nossa caminhada Lisboa-Madrid tivermos um guia turística a nossa viagem seria mais cómoda. A educação emocional deve ser transversal, isto é, ela não deve acontecer apenas através de uma

disciplina específica, mas sim os professores de todas as disciplinas devem ser preparados para participarem nessa tarefa tão necessária e urgente.

Somos de opinião que a educação emocional não deve ser efectuada através de pessoas, que não possuem perfil para tal. No caso de Cabo Verde, no ensino secundário existe uma disciplina, designada: Formação Pessoal e Social (FPS), que pode promover a educação emocional dos alunos, porém os critérios para a selecção de professores para a leccionação dessa disciplina do nosso ponto de vista não é muito rigoroso. Pensamos que para a leccionação da disciplina, “Formação Pessoal e Social” ou “Educação Para a Cidadania”, se pretender um resultado palpável o perfil do docente deve ser levado em conta, no momento da selecção de professores. O perfil, que queremos referir, não se restringe apenas no tipo de formação, que esses professores podem possuir, mas sim o testemunho deles perante a sociedade. Já referimos acima, que a melhor forma de ensinar é através da comunicação não-verbal, e, que podemos enganar as pessoas através da comunicação verbal, porém a comunicação não-verbal tira toda a nossa máscara.

O diálogo moralizante colectivo constitui-se apenas uma perda de tempo. Somos de opinião que os docentes não devem ensinar de uma maneira e viver de uma outra, porque é mais fácil dizer do que fazer. Se o professor quizer que o seu aluno seja tolerante, ele deve ser tolerante. Se pretender que os seus alunos não tenham uma visão positiva de violência, ele não deve atenuar o conflito através da intimidação e abuso do poder, mas sim ele deve apostar na negociação e mediação de conflito. Se ele adoptar estas estratégias, ele vai conquistar a confiança dos seus alunos, que constitui-se como um terreno preparado para cultivar a educação emocional.

No momento de fortes tensões na sala de aula temos possibilidades de manifestar os seguintes comportamentos: espremer o “leite para produzir manteiga” ou “ira para produzir contendas”. Durante uma relação interpessoal, se formos surpreendidos com uma ofensa, a nossa reacção depende da nossa capacidade de autocontrolo e da nossa empatia. Se colocamos no lugar dessa pessoa e tentarmos compreendê-la, espremamos o leite e

como resultado haverá a produção de manteiga. Porém, se reagimos instintivamente, isto é, acção-reacção, então esprememos ira e, surgirá contenda.

Com o jogo de palavras “leite” e “manteiga”; “ira” e “contenda”, queremos apenas enfatizar a relação acção-reacção. O “leite” e a “ira” são atitudes, que tomamos, enquanto que a “manteiga” e “contenda” correspondem ao impacto da nossa atitude em relação à pessoa com quem estabelecemos relações. A correcção é necessária, porém há que ter sabedoria de forma a não ferir o indivíduo a ser corrigido, isto é, devemos levar em consideração as competências emocionais referidos por Daniel Goleman, nomeadamente a consciência emocional, autocontrolo e empatia.

A recorrência à educação emocional tem sido muito vantajoso para melhorar as relações interpessoais, porém Daniel Goleman (1999) no seu livro “Trabalhar com inteligência emocional” afirma que ao passar por alguns países, onde teve oportunidades de contactar com algumas pessoas de negócios, detectou algumas confusões, que precisavam ser esclarecidas:

- ❖ A inteligência emocional não significa meramente ser simpático, mas sim às vezes, em certos momentos estratégicos, é necessário confrontar alguém abertamente com a verdade desagradável de consequências, até então evitadas;
- ❖ A inteligência emocional não significa dar livre curso aos sentimentos, isto é, devemos gerir os sentimentos de tal forma a deixar sair da nossa boca o necessário de modo a permitir-nos trabalhar juntamente com pessoas de ideologias diferentes. Devemos aproveitar os objectivos comuns, porque entre os elementos de um colectivo há mais semelhanças que diferenças.

Tendo em conta a actual situação de família somos de opinião, que os professores precisam de estarem motivados para que possam desenvolver aulas humanizadas, isto é, os assuntos de aula devem proporcionar um ambiente agradável. Qualquer conteúdo pode ser

dramatizado ou musicado tanto no ensino básico como no ensino secundário. A aula deve ser humanizada pelas seguintes razões:

- ❖ Alguns alunos vivem em meios familiares, onde não há paz, por isso se na sala de aula houver situações, que promovam alegria, a tristeza de casa pode ser atenuada, diminuindo a possibilidade de abandono escolar;
- ❖ Fortalece relações entre o docente e os alunos, melhorando o clima da aula, condição necessária para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem;
- ❖ Permite aos alunos terem seus projectos de vida, permanecerem motivados e os que não possuem projectos de vida, sob influência de colegas podem desenhar os seus projectos;

Relativamente à educação emocional, de acordo com Trianes & García (2002) a educação tradicional tem sido centralizada na transmissão de conhecimento, porém a dimensão sócio-afectiva e emocional, que muito importante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Relativamente a esses assunto de acordo com Doreste (2002) as interacções professor-aluno constituem espaços socio-emocional ideais para a educação emocional uma vez permite:

Contar problemas ou trocar opiniões e conselhos; a mediação na resolução de conflitos interpessoais entre alunos; a criação de tarefas que permitam vivenciar e aprender sobre os sentimentos humanos com a projecção de filmes, leitura de poesia e narrações e apresentações de peças de teatro; o professor contar aos alunos experiências do passado que são úteis para ajudá-los a resolverem os problemas semelhantes;

Se os docentes usarem as estratégias sugeridas acima os alunos vão sentir, que estão a viver no mesmo mundo que os professores, por isso podem confiar neles, contando-lhes os seus problemas. A auto-estima desses alunos também pode aumentar, motivando-os

numa árdua luta rumo à vitória. Segundo Fernandez e Estremera (2002) citados por Garcia e tal (2005) o professor terá de ser capaz de ensinar a aritmética do coração e gramática das emoções. Estas duas autoras pretendem dizer que qualquer aula deve comunicar aos alunos alguma coisa. Os próprios conteúdos das aulas devem ser motivantes para os alunos. Se os professores não estiverem motivados, os conteúdos que vão ensinar não vão comunicar aos alunos nada. Todavia se estiverem motivados utilizar-se-ão estratégias que despertem interesse nos alunos, diminuindo a probabilidade de ocorrer condutas indesejáveis.

Na nossa explanação, enfatizamos a necessidade de ser desenvolvida a inteligência emocional, porém segundo Goleman (1995) citado por Fraga (2003) as emoções e as capacidades intelectuais estão entretecidas de tal forma que não é possível desenvolver umas sem as outras, pelo que educar as emoções é tão importante como educar o intelecto.

Aplicando o conceito de inteligência emocional à situação escolar, podemos admitir que os alunos que perturbam as aulas, desrespeitam os professores e praticam actos violentos não possuem um nível de competência emocional necessário para o estabelecimento de relação de convivência saudável, condição necessária para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

A aquisição das competências emocionais facilitam a criação de um clima favorável ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Sendo assim, a escola para desempenhar as suas tarefas com eficiência, deve apostar na educação dessas competências emocionais. Segundo Martinez e Pérez (2006) para a escola proporcionar aos alunos as competências emocionais, ela deve reunir as seguintes condições:

Ter professores exemplares; promover convivência cordial; utilizar materiais que permitem o desenvolvimento da inteligência emocional; e estimular o desenvolvimento de raciocínio.

Quanto ao primeiro item “ter professores exemplares”, somos de opinião que os professores para fazerem uma boa gestão de convivência, devem ser referência de uma boa

conduta, no modo de falar, de fazer e de agir. Se os professores quiserem que os seus alunos sejam pontuais, dedicados, compreensivos e honestos; eles devem ser os primeiros a pôr praticar esses hábitos. Segundo Cuadrado et al (2010) cabe ao professor a responsabilidade exclusiva de supervisionar, controlar e gerir qualquer projecto didático, baseando numa negociação com o corpo discente ou tenha sido decidido exclusivamente por ele.

É conveniente que na prática docente, o professor aproveite situações da vida quotidiana, informações de actualidade, películas, conteúdos que integram os planos de estudo para trabalhar a inteligência emocional, sem separá-la dos demais objectivos educativos. Durante a aula, o professor deve usar metodologias activas, que permitem aos alunos confrontarem as suas opiniões, porém deve manter ali, um ambiente de reflexão e liberdade. Esta metodologia vai contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo deste modo que, os alunos não só aprendam a aceitar a ideias dos outros, mas também estimula-os a serem mais criativos.

O professor deve desenvolver habilidades não só para a acompanhar a vítima de violência, mas também o agressor precisa de ajuda. Deve reconhecer que o aluno violento não é forte, mas sim é fraco emocionalmente, porque enfrentou situações, que lhe tem permitido ter uma visão positiva da violência. Segundo Gareca (2005) o docente deverá assumir a atitude de um arqueólogo, isto é, deve prestar atenção às potencialidades do aluno de modo a descobrir o sinal da existência do mínimo sinal da existência de um objecto precioso escondido.

Se o professor não estiver preparado, certamente não vai conseguir perceber, que existe algo escondido e precioso num aluno, que muitas vezes é rotulado de irrequieto, indisciplinado e provocador de problemas. O professor deve estar preparado para conviver com as diferenças; ele deve procurar qualquer oportunidade para poder visualizar as potencialidades escondidas, e estimular o desenvolvimento dessas potencialidades. Esta atitude do professor, facilita os alunos a conviverem com a diferença, permitindo-os

reconhecer que a diferença, constitui-se como oportunidades para promover desenvolvimento e inovações.

A educação emocional na escola, segundo Martinez e Pérez (2006) não é uma tarefa fácil, a fim de oferecer recomendações válidas para todas as situações. Eles admoestam que os educadores, de acordo com as circunstâncias, devem procurar os seus próprios meios para cultivarem a inteligência emocional, porém há que adoptar perspectivas científicas, permitindo estabelecer objectivos e acção sistemática.

Apesar de reconhecermos que a implementação da educação emocional não seja uma tarefa fácil, cremos que é possível, uma vez que o desenvolvimento da inteligência emocional favorece a aprendizagem, a maturação e o bem-estar pessoal, pelo que é de se esperar que a escola se tome consciência da necessidade de promover o desenvolvimento das competências emocionais dos educandos. Segundo Samalot (2007); Shaffer (2009); Behrle (2011) pesquisas têm revelado que o ensino das competências sociais tem sido muito eficaz na redução da frequência dos problemas de comportamentos desviantes.

Como nem todas as famílias estão aptas para apresentarem à escola alunos preparados para conviverem de forma pacífica com os seus colegas, a escola precisa de preparar-se para enfrentar esse problema. Ela não pode ficar-se de braços cruzados, mas deve apostar na formação de professores aptos para lidarem com esses problemas. Segundo Extremera & Fernández-Berrocal (2003) o professor como educador deve possuir habilidades emocionais pelas seguintes razões:

- ❖ O aluno para aprender e desenvolver habilidades emocionais e afectivas que facilitam o uso inteligente das suas emoções precisa de um educador emocional;
- ❖ O aluno passa grande parte da sua infância e da sua adolescência na escola, por isso a escola constitui-se como um meio privilegiado de socialização emocional e o professor constitui-se como a sua referência;

- ❖ Os professores experimentam de uma forma crescente uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com ansiedade, ira, depressão e a síndrome de estar queimado.
- ❖ Aprende a reconhecer e compreender os sentimentos dos alunos ou dos colegas, regulando seu próprio stress ou mal-estar, optando por resolver os conflitos sem recorrer a violência.

A escola realmente é uma instituição, que se possuir professores emocionalmente inteligentes pode marcar diferença a nível social, porém nem sempre a formação inicial capacita os professores para enfrentarem os comportamentos anti-sociais manifestados pelos alunos na sala de aula e/ou recintos escolares. Essa falta de preparação para enfrentarem esses desafios, permite-os muitas vezes usarem o poder para manterem a ordem na sala de aula, o que pode constituir-se como um terreno fértil para o surgimento de violência.

Se a família estiver emocionalmente saudável, ela será uma grande parceira da escola na educação emocional. Sobre esse assunto Abarca et al. (2002) consideram que a educação emocional não é apenas da responsabilidade dos docentes, mas também da família, que é o primeiro espaço de socialização das crianças e dos adolescentes, por isso é um modelo emocional básico.

É na família que começa o processo da socialização, onde os educandos aprendem regras e convenções, negociação e gestão de conflitos. Por causa disso a escola conta com o apoio da família, porém a família não está de saúde emocional. Todavia a escola precisa de munir-se de ferramentas necessárias para ultrapassar os desafios que vêm pela frente. Muitas vezes os professores reconhecem a necessidade de trabalharem a educação emocional na aula, mas na maioria dos casos não possuem uma formação adequada e os seus esforços com frequência centram-se num diálogo moralizante, que contribui para que muitas vezes os alunos respondam com uma atitude passiva.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO DE CONVIVÊNCIA NA SALA AULA

Na sala de aula verifica-se não só interacção entre professor e alunos, mas também são estabelecidos interacção entre os colegas da mesma turma. Neste tipo de relação, cria-se um determinado clima na sala de aula, que pode ser favorável ou não para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Segundo Fugita-Starck (1994); Marchena (2005); Goyak (2009); Cuadrado et al (2010); Sutherland (2010) o clima da aula é um conjunto de relações sociais estabelecidas entre os elementos integrantes da aula. São de opinião ainda que esse clima depende das relações estabelecidas entre o professor-alunos, relações entre os alunos e da disponibilidade dos alunos para fazerem as tarefas.

O contexto de relações estabelecidas entre os colegas é de capital importância para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociolinguísticas e sócio-emocionais, porém sob a orientação do professor. É de capital importância o papel do professor na gestão de convivência de tal forma, que se crie esse clima, favorável ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As metodologias do ensino devem estar adaptadas ao contexto em que vivem os alunos, por isso somos de opinião que a aprendizagem colaborativa pode ser uma das formas de promover não só a convivência, mas também influencia a aprendizagem global na sala de aula.

1. A relação de convivência entre o professor e os alunos

O tipo de relação de estabelecido entre o professor e os alunos na sala de aula constitui-se como um dos principais factores que determinam a criação de um clima saudável na aula. Segundo Cuadrado et al (2010) os resultados dos estudos que realizaram mostram como o clima da aula caracterizado por um ambiente de confiança, segurança e aceitação mútua permite melhorar a participação dos alunos na sala de aula, contribuindo não para maior engajamento nas tarefas escolares, mas também permite-os ter atitudes positivas em relação aos conteúdos da aula e ao próprio professor. Acrescentam ainda, que o trabalho que realizaram revela, que o clima da aula se fomenta, a partir do momento que os alunos sentem-se interesse pelas tarefas realizadas, porque os professores mostram-se interessados no crescimento pessoal dos alunos, aceitando os erros cometidos pelos alunos com naturalidade e sem penalizá-los. Aconselham ainda que os professores devem ajudar os alunos não só a descobrir os seus próprios erros, mas também a solucioná-los, evitando que a transmissão das mensagens conflituosas aconteça com a maior raridade possível, de tal modo que os alunos não se sintam ridicularizados. Opinam ainda que os professores devem mostrar-se como pessoas acessíveis, próximas dos alunos e disponíveis para ajudá-los.

Somos de opinião que o professor é o responsável para a criação de um clima que propicia o desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem. É a tarefa do professor motivar os alunos para a realização das tarefas propostas. Para que isso aconteça o professor deve estar motivado na realização da actividade docente. Quem não se sente pessoalmente motivado não está em condições de motivar os outros; quem não é competente não está apto para formar indivíduos competentes; quem não é tolerante não está preparado para incentivar os alunos a serem tolerantes; quem erra e não aceita os seus erros está inconscientemente a formar um conjunto de indivíduos arrogantes, que em situações semelhantes não vão aceitar os seus erros. Para promover uma sã convivência, condição essencial para o desenrolar o processo ensino-aprendizagem é necessário a prática da educação inclusiva, que segundo Field (1996); Altieri (2001); Granemann (2005); Marchena (2005); Rodrigues (2005); Assunção (2007); Molina (2007); Leodoro (2008);

Daveta (2009); Falchetti (2009); Goyak (2009); Santos (2009); Cuadrado et al (2010) implica educar sem excluir ninguém pelas suas características. Neste tipo de educação, os alunos devem ocupar o centro das atenções; e o professor orienta os alunos para construírem as suas próprias aprendizagens.

A relação professor-aluno deve ser caracterizada por uma diminuição da assimetria, isto é, o professor estimula os alunos a serem cidadãos activos e atentos às mudanças sociais, que ocorrem no mundo que os rodeiam. Segundo Goyak (2009) os estudantes aprendem bem quando eles engajam activamente no processo da aprendizagem, isto é, quando eles activamente fazem conexões e organizam informações dentro de conceitos cheios de significado. Acrescenta ainda que estudos têm revelado que o melhor ambiente de aprendizagem dos alunos é activado não através de um clima de aprendizagem passiva, mas sim através da interacção e descoberta.

Para que haja engajamento dos estudantes no processo da aprendizagem é necessário em primeiro lugar que os alunos reconheçam o professor como um grande amigo, orientador e interessado no seu bem-estar pessoal e social. Em segundo lugar eles devem perceber que o objectivo principal do professor não é apenas trabalhar para obter dinheiro, mas sim está interessado no avanço e sucesso de todos os seus alunos.

As metodologias educativas que vão ser utilizadas na sala de aula, as decisões a serem tomadas sobre um determinado assunto relacionado com a vida escolar devem ser negociadas. Segundo Díaz (2011) as escolas inclusivas são aquelas que desenvolvem meios de ensino que respondem as diferenças grupais e individuais, e contribuem não só para beneficiar todos os alunos, mas também facilitam o desenvolvimento profissional dos docentes. Acrescenta ainda que essas escolas permitem o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização das diferenças; de colaboração e solidariedade, que constituem a base para os alunos aprenderem a viver juntos e para construção de sociedades mais justas e democráticas e sem discriminação.

A citação referida acima permite-nos entender que as escolas inclusivas têm como objectivo principal promover a convivência democrática de tal modo que os alunos desenvolvam uma relação de pertença não só em relação à instituição, mas também em relação aos colegas e professores.

O professor deve funcionar como orientador e gestor nessa relação de convivência, promovendo o respeito pelas diferenças, a democracia e igualdade de direitos dos alunos. Para que isso aconteça ele deve ser o modelo no estabelecimento das relações de convivência, evitando o pré-conceito e a discriminação. Exercer a função docente segundo uma perspectiva inclusiva não é uma tarefa fácil, isto é, exige a preparação dos docentes para poderem ter êxito, estimulando o respeito pelas diferenças individuais. Segundo Simi (2008) todos os professores precisam ser treinados para trabalharem segundo uma prática inclusiva.

Sem a verdadeira preparação, os professores vão enfrentar muitas dificuldades para trabalharem segundo uma perspectiva inclusiva, porque incluir é muito mais que ter a presença física do aluno numa sala de aula, mas ele deve ser activamente incluído na vida e nas actividades da sala de aula.

A inclusão só realmente acontece a partir do momento que a convivência entre os alunos de uma determinada turma contribui para unir aquela turma. Segundo Field (1996) a escola é verdadeiramente inclusiva quando cada aluno aceita aqueles que apresentam diferenças significativas a nível da aprendizagem, do comportamento, da aparência física, estimulando-os activamente no processo de aprendizagem.

Somos de opinião que se uma escola for realmente inclusiva ninguém vai sentir-se discriminado por causas das suas características pessoais, porque ali todos sentem-se iguais e beneficiam-se dos mesmos direitos. Os docentes devem estimular os alunos a construírem os seus próprios conhecimentos através da aprendizagem colaborativa, diminuindo deste modo a competição entre os alunos. Segundo Zhou (2007) através da aprendizagem cooperativa, espera-se que cada membro do grupo vai partilhar os trabalhos e tarefas de

uma forma equitativa, o que contribui não só para a construção do consenso no grupo, mas também incentiva os alunos a resolverem conflitos de forma responsável.

No que diz respeito à importância da aprendizagem colaborativa na educação inclusiva, McAlister (2009) afirma que nos Estados Unidos e no Canadá, tem havido uma extensa pesquisa sobre aprendizagem cooperativa, que permitiu explicar a sua eficácia em promover a melhoria de resultados de exames, estabelecendo relações positivas entre diferentes grupos de jovens, incluindo os diferentes grupos culturais, os níveis de habilidade e integrando os sectores da sociedade que não tem sido bem aceite no ensino regular.

Durante a aprendizagem colaborativa, os alunos vão ter a oportunidade de discordar, negociar, fazer a crítica construtiva, o que permite-os exercitarem a tolerância, a consciência emocional, o autocontrolo, o saber ouvir e aceitar a opinião dos outros. Este exercício de convivência permite os alunos desenvolverem as habilidades sociais, o que contribui para melhorarem as relações interpessoais.

No que diz respeito a discriminação do aluno por causa de comportamento Gold (2007) afirma que tratar todos os alunos como se tivessem as mesmas necessidades educativas constitui-se a norma da maioria dos professores, e, que isso pode levar a muitos alunos, que já pertencem a grupo dos oprimidos ficarem ainda em situações de desvantagens, criando injustiça na sala de aula.

Normalmente quando um determinado professor é surpreendido pela primeira vez com um determinado aluno, que apresenta comportamento desviante, em vez de tentar aproximar-se dele para ajudá-lo, comunica outros colegas com intuito de passar-lhes informações relacionadas com a forma de comportamento deste aluno. Esta atitude desse professor só pode permitir para excluir esse aluno, o que contribui para que ele seja duplamente penalizado.

A aparência física contribui na maioria das vezes para o surgimento de situações de discriminações promovidas não só pelos colegas, mas também pelos professores, que tratam os seus alunos de uma maneira desigual. Quanto a questão da beleza física Cury (2005) afirma que a beleza está nos olhos de quem observa, por isso quem se vê bela, será bela, ainda que esteja fora do padrão de beleza aceite pela maioria das pessoas.

A aparência física constitui-se como um dos maiores factores da exclusão social dos alunos. Já referimos anteriormente, que uma das características que permite o “Bully” (agressor) seleccionar a vítima é aparência física. Para além disso muitos alunos queixam-se de que alguns professores atribuem-lhes notas levando em conta a aparência física, levando-os a desenvolverem sentimento de revolta.

A implantação da educação inclusiva constitui-se como um factor de grande importância para muitos alunos, que outras circunstâncias se encontram excluídos tanto a nível social como a nível escolar. De acordo com Field (1996); Marchena (2005) a prática da interacção inclusiva professor-aluno deve ser baseada na compreensão do aluno, e deve incluir as seguintes características: personalização das relações; partilha de humor; flexibilidade nos acordos e valorização dos alunos.

1.1. Personalização das relações

Uma das características da educação inclusiva é a personalização das relações. Estamos perante duas palavras com significado muito profundo: “Personalização” e “Relação”. Para facilitar a compreensão, à semelhança dos outros itens, vamos a recorrer à definição desses dois conceitos: “Personalização” e “Relação”. Como a “personalização” vem do verbo “personalizar”, achamos conveniente apresentar a definição do verbo, “personalizar”. Segundo Costa et al (2004) a palavra “personalizar” significa adaptar à personalidade de uma outra pessoa. E, relativamente à palavra “relação”, de acordo com Swarts (1995) é uma sequência de interacção entre as pessoas com impacto no comportamento de cada uma delas.

A partir da definição das duas palavras “Personalizar” e “Relação”, vamos tentar definir a expressão, “Personalização das relações” da seguinte forma: estabelecimento de relação entre um conjunto de pessoas de forma, que o interesse individual não sobrepõe ao interesse colectivo. Ao aplicar a definição referida acima a nível da sala de aula, entendemos que personalizar relações significa, que o professor deve empático, isto é, tentar compreender os alunos, a fim de ajudá-los a construírem os seus projectos de vida.

Relativamente à personalização das relações estabelecidas entre o professor e os alunos Marchena (2005); Zagranski (2008) explicam que quando isso acontece, vê-se claramente que o interesse principal do professor é o bem-estar pessoal dos alunos, porque ele usa mensagens que encorajam os alunos.

Nesse tipo de relação o professor leva em conta as diferenças individuais dos alunos. Ele não se preocupa apenas com a transmissão dos conteúdos, mas também educa, orienta e encoraja, porque reconhece que os alunos são pessoas com emoções, desejos e inseguranças.

Para que haja personalização de relações também é conveniente, que o professor utilize estratégias que motivem os alunos. Segundo Bassy (2002); O’Shea (2006); Tsai (2008) a motivação é um impulso inerente ao indivíduo, necessário para direccionar as suas acções e comportamentos em relação à realização de alguns objectivos.

Quando o professor percebe que um determinado aluno está desmotivado, ele deve contá-lo a sua experiência discente, apresentando-lhe uma situação semelhante, vivenciada durante a sua vida estudantil, e, explicá-lo como conseguiu ultrapassá-la. Já tínhamos referido anteriormente que os professores devem não só mostrar aos educandos os seus sucessos, mas também os seus fracassos. Relativamente a esse assunto Zenzen (2002) afirma que a percepção individual da probabilidade para a realização de uma determinada tarefa é influenciada por dois factores: a necessidade de realizar essa tarefa e o medo do fracasso.

O professor deve encorajar o aluno, que qualquer um de nós pode não só passar por momentos bons como por momentos de fracasso. Como agente educativo, o professor quando percebe que os seus os alunos possuem baixa auto-estima, e, não conseguem participar na aula, porque tem medo de cometer erros, ele deve mostrá-los que os erros devem ser transformados em oportunidades para desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Os alunos devem ser ensinados que quem não fracassa e nem comete erros é porque não está em actividade; e quem não está em actividade não pode aprender e nem crescer em conhecimento. Segundo Cury (2003) os professores fascinantes consideram que cada aluno é muito mais do que um objecto na sala de aula, mas sim é um ser humano complexo, com necessidades peculiares.

O professor deve formar os seus alunos para serem cidadãos resistentes, preparados para enfrentarem os desafios da vida, e, que conseguem resistir a fúria de qualquer tempestade que se aproxima. Na actividade docente é necessário, que o professor desenvolva habilidade de motivar os alunos com baixa auto-estima. Segundo Cury (2003); Segundo Ortega e tal (2003) um jovem que tem baixa auto-estima sente-se excluído socialmente, inferiorizado, sem capacidade para correr risco e para transformar suas metas em realidade, por isso muitas vezes reage de uma forma violenta como forma de manifestar um pretexto contra alguém ou contra tipo de tratamento que recebe.

Quando o professor identifica, um aluno com baixa auto-estima, ele deve motivá-lo não só na sala de aula, mas também fora dela, criando condições para que ele sinta valorizado, e, perceba que possui muitas potencialidades que podem ser exploradas.

A comunicação não-verbal permite desenvolver a personalização das relações entre o professor e os alunos. Segundo Butt (2011) estudos desenvolvidos por peritos em comunicação revelam que menos de um terço do significado transferido de uma pessoa para outra numa conversa pessoal, vem das palavras faladas, e, que a maioria dos significados vem de fontes não-verbais, incluindo o movimento do corpo, o contacto

através dos olhos; gestos, postura e tonalidade de voz. Os alunos conseguem decifrar as informações não-verbais emitidas pelos professor durante cada aula, uma vez que cada uma delas tem a sua importância na comunicação, que de acordo com Velez (2008); Butt (2011) vamos apresentá-las abaixo:

- ❖ A tonalidade, contacto, sorriso, distância entre o professor e os alunos é um factor crítico no processo de comunicação.

A tonalidade da voz reflecte o despertar psicológico e emocional, isto é, ela transmite o entusiasmo, o interesse pelo interlocutor e pela relação estabelecida. Para da importância referida acima, relativamente à tonalidade da voz, Butt (2011) explica que se os professores leccionarem de uma forma poética é essencial para despertar interesse e curiosidade nos alunos.

Se o professor desenvolver habilidade para leccionar de uma forma poética, os alunos vão perceber que estão no ambiente familiar. Esta estratégia vai contribuir para desenvolver nos alunos um sentimento de pertença em relação à escola. Quando a aula acontece num ambiente desse tipo, o interesse e a curiosidade vão aumentar, e consequentemente aumentará a probabilidade para aprendizagem.

O contacto através dos olhos é uma poderosa forma de comunicar. Segundo Olivier (2007); Fachada (2010); Butt (2011) a maneira como olhamos e somos olhados emite muitos sinais. Durante o processo de comunicação na sala de aula, o olhar indica uma atenção constante e a disposição para ouvir o professor. Para além disso, o contacto através dos olhos pode ser não só um indicador de confiança, autoridade e sinceridade, mas também ser indicador de desafio.

O sorriso é uma ferramenta poderosa na mão professor, a qual pode atrair atenção dos alunos na aula, despertando neles o interesse na aprendizagem. Segundo Fachada (2010) quando comunicamos devemos sorrir, uma vez que o sorriso melhora não só a nossa imagem, mas também o nosso relacionamento com o interlocutor.

O sorriso é uma das formas da comunicação não-verbal, que certamente tem maior importância no estabelecimento das relações interpessoais. Quando uma pessoa apresenta um sorriso para uma outra, ela está a passar-lhe informações que a sua presença constitui um motivo de alegria.

A distância entre o professor e os alunos é um factor crítico no processo de comunicação. Segundo Fachada (2010) o espaço no qual se estabelece comunicação afecta a nossa relação com os nossos interlocutores, sem termos consciência disso. Explica que quanto maior é distância entre os interlocutores, menor é o grau de relação entre eles.

Somos de opinião que durante a aula, o professor deve circular na sala de modo a ficar mais perto possível dos alunos, uma vez que a sala de aula é um espaço de convivência, e, os alunos devem perceber, que o professor é uma pessoa, que está interessada no seu bem-estar.

Na sala de aula, a natureza do relacionamento entre o professor e os alunos é dinâmico, isto é, os professores interagem com os alunos, e os alunos interagem com o professor, criando um ambiente favorável a aula.

1.2.Partilha de humor

A importância do humor nas relações interpessoais tem despertado o interesse de vários estudiosos. Boost (1985); Lynch (2005); Duarte (2006); Cabrera (2008); Gay (2008); Guinsler (2008); Miznikova & Schönfeldt (2010) consideram que humor é uma mensagem intencional ou não, que é interpretado como engraçado, e, que provoca numa pessoa interesse, prazer e espontaneidade.

Quando uma pessoa é humorística, ela tem muita facilidade de estabelecer relações interpessoais com outras pessoas, porque ela cria situações, que atraem essas pessoas para perto de si, levando-as a ficarem sempre a rir. De acordo com Lynch (2005) o humor é um fenómeno social, que parece ser um ingrediente natural e agradável de interacção humana.

Afirma que se apenas pelo facto de estarmos a assistir a um programa de televisão engraçado, vamos rir muito, mesmo estando sozinhos. Explica que se humor fosse manifestado pela pessoa próxima teria maior efeito. De acordo com Duncan et al citados por Miznikova & Schönfeldt (2010) na década de 60 foram feitas várias pesquisas importantes sobre a importância do humor, porém, estudos sérios sobre esse assunto têm sido desde então bastante irregular, isto é, em toda a década de 1970 aconteceram poucos estudos, na década de 1980 ocorreu um ligeiro aumento. Acrescentou que inesperadamente, uma década mais tarde, o estudo sobre tema ganhou um novo fôlego através de estudos significativos sobre os efeitos das brincadeiras no relacionamento entre trabalhadores e gestores.

Para o nosso estudo não temos interesse em aprofundar sobre este tema, porém vamos fazer referência a algumas valias da manifestação de atitudes humorísticas nas relações interpessoais a nível da sala de aula. Segundo Boost (1995); Lynch (2005); Gay (2008); Miznikova & Schönfeldt (2010) há evidências consideráveis para apoiar o uso do humor como ferramenta de aprendizagem em várias situações educacionais, tais como:

- ❖ Reduzir a tensão e ansiedade, criando um ambiente mais relaxado de aprendizagem;
- ❖ Abre as mentes dos alunos e ajuda-os ver uma perspectiva nova ou diferente das coisas;
- ❖ Pode melhorar as faculdades mentais e fazer compreensão de conceitos difíceis mais fáceis.
- ❖ Explica que quando uma pessoa está se sentindo bem depois de ouvir uma piada, ela tem mais probabilidade de ver as respostas para os problemas;
- ❖ O ensino cómico tem maior probabilidade para iniciar, manter e aumentar o interesse dos alunos do que o não-humorado;
- ❖ Melhorar a eficiência do ensino, porque promove audiência, ajuda na manutenção do interesse do aluno e facilita a aquisição de conhecimentos;
- ❖ Ajuda os educadores a tratarem de temas sensíveis e difíceis e fazer com que certos conceitos sejam mais relevantes para os alunos.

A citação que nós fizemos acima mostra quão importante é o uso do humor pelos professores no início e durante a aula. Relativamente a cada das importâncias referidas acima, temos referido anteriormente, que alguns alunos fazem parte de famílias, onde acontece maus tratos, violência e abuso do uso de drogas. Esses alunos precisam de experimentar um ambiente melhor do que o experimentado na família, a fim de desfrutarem de momentos de prazer. Somos de opinião de que a escola pode ser um meio onde esses alunos podem ter acesso ao amor, carinho e alegria se os professores forem criativos, desenvolvendo habilidades para usarem estratégias, promovam ambiente favorável ao desenvolvimento da aula.

Somos de opinião ainda que se o professor não tiver habilidades para promover situações humorísticas, pelo menos de vez em quando, ele deve permitir que os alunos com essa habilidade tenham oportunidade de aproveitar de alguma situação, que surge no decorrer da aula para levar a turma desfrutar de um momento cómico. Sobre esse assunto Gomes e Narro (2001) citados por Marchena (2005) fizeram referência a uma investigação realizada em Sevilla, em que certos momentos, o aluno interrompia o clima de trabalho com um tom engraçado, e o professor por vezes chamava-o atenção para repor a ordem, porém outras vezes, ele seguia o mesmo tom, participando na brincadeira.

Esse tipo de atitude desenvolve nos alunos um sentimento de pertença em relação à escola, isto é, sentem-se como que estão num ambiente familiar. A sala de aula deve ser um lugar onde os alunos crescem em amor, alegria, solidariedade e companheirismo, de tal modo, que eles percebam, que ali há liberdade e democracia. A escola não deve ser um lugar, onde os alunos sentem medo.

A citação que nós fizemos acima mostra, que esse professor reconhece, que o processo ensino-aprendizagem deve ser centrado nos alunos, isto é, tudo o que não prejudica nem a tarefa do professor e nem a aprendizagem dos alunos, deve ser permitido na sala de aula, porém deve ser controlado.

A sala de aula deve ser muito atractivo. As actividades que vão ser realizadas neste lugar, devem proporcionar aos alunos um sentimento de satisfação, alegria e o bem-estar. De acordo Cury (2003) é preferível que os conteúdos sejam leccionados de forma humorística de tal forma que os alunos os aprendam brincando. Os exemplos a serem usados devem fazer parte da realidade dos alunos.

Quando por exemplo um professor de biologia está a falar sobre o fenómeno da fecundação. Ele deve aproveitar aquele conteúdo para explicar que os seres humanos não devem ficar desanimados diante de nenhuma dificuldade, porque cada um de nós já teve a maior vitória que se pode alcançar. Os alunos certamente vão ficar maravilhados e ansiosos em saber qual foi essa vitória. E assim, o professor vai ter a oportunidade dizer-lhes que numa certa altura participamos numa competição, em que participaram uma multidão de concorrentes, porém fomos os únicos vencedores.

Neste tipo de aula, os alunos não só vão aprender o conteúdo relacionado com a fecundação, mas também recebem lição acerca da vivência quotidiana. Quando há partilha de humor na sala de aula, os alunos ficarão mais motivados e a probabilidade de aprendizagem vai aumentar a cada dia. Nem todas as pessoas possuem habilidades para manifestarem atitudes humorísticas durante o estabelecimento das relações interpessoais, porque segundo Hehl e Ruch citados por Guinsler (2008) alguns factores influenciam a variação no senso de humor, tais:

- ❖ Capacidade que uma pessoa tem para criar humor;
- ❖ Facilidade na apreciação de diferentes tipos de piadas;
- ❖ A capacidade das pessoas para contarem piadas e acontecimentos engraçados;
- ❖ A tendência de usar o humor como mecanismo de enfrentar algumas situações;
- ❖ A capacidade de rir de si mesmo.

Algumas pessoas têm uma grande capacidade e facilidade para criarem situações humorísticas, despertando atenção de todas as outras pessoas, que estão ao redor, levando-as ao riso, e gargalhadas, porém nem todas pessoas tem essa habilidade. Essas mesmas

peçoas possuem uma grande facilidade de apreciar piadas inventadas por outras peçoas, adaptando-as ao contexto do grupo reunido. Existem ainda outras peçoas, que possuem habilidades para usarem o humor como uma excelente ferramenta comunicativa, quando estão a enfrentar alguma situação pouco favorável. Neste caso, o humor funciona como um factor de persuasão. Existem outras peçoas, que nós consideramo-las como excepcionais, uma vez que, elas possuem habilidades para rirem dos seus próprios erros, o que pode impedi-las de ficarem perturbadas por qualquer motivo.

1.3.Flexibilidade nos acordos

Na sala, diariamente estão reunidos um grupo formado pelo professor e alunos, que são indivíduos com características diferentes, e, conseqüentemente possuem necessidades e desejos diferentes. Essa diversidade de interesses individuais que se verifica a nível da sala de aula, implica muitas vezes estabelecimento de acordos entre o professor e os alunos.

Para compreensão deste assunto achamos conveniente apresentar os conceitos de acordo e de flexibilidade. Segundo Costa et al (2004) ;Preminger (2011) estabelecer um acordo implica convergência de ideias ou vontades entre as partes durante um contrato.

A nível da sala de aula nem sempre acontece acordo na tomada de certas decisões. Isso é devido ao facto dos professores nem sempre optarem em pedir opinião aos seus alunos quando pretendem tomar determinadas decisões. E, às vezes quando optam em recolher opiniões dos alunos, nem sempre levam-nas em conta, porque essas opiniões não satisfazem as suas expectativas. Quando isso acontece, significa que não acontece flexibilidade de acordo entre o professor e os seus alunos. Segundo Jones (2005); Hernandez (2011) a flexibilidade é a capacidade que uma organização possui de empreender uma planificação, lidando com as situações de desacordos que eventualmente podem acontecer nessa organização.

Qualquer tomada de decisão deve haver a flexibilidade nos acordos, que está intimamente relacionada com a forma, que o professor faz gestão da sua aula, que segundo

Claro & Filgueiras (2009) deve ser baseada na criatividade, de tal forma que o processo ensino-aprendizagem seja centrada no aluno. Durante a gestão da aula, o professor deve ser criativo. Deve tentar adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, usando estratégias que facilitem não só a aprendizagem dos alunos, mas também estimulam o bem-estar deles.

Como é se pode saber que numa determinada sala de aula acontece a flexibilidade dos acordos? Para responder esta pergunta Marchena (2005) afirma que neste tipo de relação estabelecida entre o professor e alunos, vê-se claramente, que o professor não impõe nada aos seus alunos, mas sim há negociação das decisões, que devem ser tomadas na sala de aula.

O professor pode negociar com os alunos as datas da realização e entrega das avaliações sumativas, da apresentação dos trabalhos de grupo; devem ser negociados ainda as metodologias de ensino, a serem utilizadas para o desenrolar do processo ensino aprendizagem. A flexibilidade nos acordos, implica que o professor deve exercer uma autoridade democrática. Harjunen (2011) defende que mesmo que os alunos apresentem uma grande resistência relativamente à tomada de determinadas decisões, o professor pode ter poder de induzi-los a aceitação da sua autoridade pedagógica, a partir do momento que ele consegue convencê-los do benefício da aceitação dessa autoridade.

O professor tem autoridade para decidir como as coisas devem ser feitas na sala de aula, porém isso só pode acontecer, quando os alunos reconhecerem que a acção desempenhada por esse professor tem apoio da escola e da sociedade em geral. Os alunos devem reconhecer que este docente está a tentar levar a cabo acções, que serão de benefício para todos. Eles devem perceber ainda que este professor esforça muito para ajudar os seus alunos a resolverem as suas necessidades. Quando a actuação de um determinado professor está em conformidade com as demandas estudantis, os alunos vão contribuir para a efectivação da sua autoridade pedagógica. À escola é um lugar, onde deve reinar a democracia, a tolerância e a cultura da paz. Harjunen (2011) participação pode levar a uma verdadeira democracia, onde a voz de cada aluno pode ser ouvida e seus desejos atendido.

Somos de opinião que o professor deve negociar com os alunos a melhor forma de trabalho, que facilite o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, porque os alunos são a razão da prática pedagógica. Por causa disso, o ambiente da sala de aula deve ser convidativo, isto é, os elementos integrantes devem não só partilhar o mesmo espaço, mas também devem respeitar os sentimentos e as emoções um do outro.

Se o professor reflectir sobre a sua prática docente, certamente vai reconhecer que tem cometido muitos erros, e a partir daí vai apostar na mudança de metodologias. Por exemplo no que diz respeito à marcação dos testes, os professores nem sempre respeitam a opinião dos alunos.

Em alguns casos os alunos podem mostrar as suas inconveniências em fazer teste num determinado dia, mas o professor como pensa, que é ele quem manda, não aceita a negociação. Neste caso se o aluno fizer um teste e tiver notas não satisfatórias, somos de opinião que esse professor promoveu o fracasso desse aluno. Segundo Freire (1996) de nada serve, a não ser para irritar o educando, o discurso hipotético do educador que fala em democracia e liberdade, mas impõe a vontade arrogante do mestre.

A democracia e liberdade são manifestadas através da prática. Quem diz que é um democrata, porém não respeita os direitos dos outros, está a enganar a si mesmo. O seu discurso não passa de uma publicidade enganosa. O professor que não aceita opinião, abusa do seu poder para fazer o que bem entender mata grande quantidade de alunos. Ninguém sente coragem de dizê-lo, que a sua metodologia é inadequada, e precisa ser mudada por uma outra, que facilita a aprendizagem. Os alunos podem ficar desmotivados, não põe dúvidas por causa do medo; nem sentem a vontade para estudar e pesquisar a desenvolverem nesta disciplina. Os professores não precisam de intimidar os seus alunos para que eles possam ser respeitados. Harjunen (2011) considera que existe duas forças poderosas para se estabelecer relações pedagógicas: o amor e a autoridade.

O amor e autoridade devem andar juntos. Quando a autoridade é exercida com amor, ela não vai prejudicar e nem ferir ninguém, porém a ausência do amor no exercício

de autoridade fere quem vai submeter-se a essa autoridade. É óbvio que na sala de aula, o professor deve exercer autoridade democrática. No exercício de autoridade pedagógica exige-se da parte professor o amor associado à autoridade e da parte dos alunos do exige-se amor e obediência.

1.4. Valorização dos alunos

Os bons professores estabelecem relações com os alunos de tal forma, que cada um reconhece que esses professores estão interessados no seu sucesso e bem-estar. Sutherland (2010) no seu trabalho de pesquisa verificou que não é surpreendente que o senso de auto-estima do aluno, seja muitas vezes proporcional ao grau de percepção de como ele sente que é valorizado como ser humano. Opina que muitos alunos de sucesso, não são tão felizes e, alguns embora fisicamente frequentam a escola, estão marginalizados por causa da experiência escolar.

Somos de opinião que o nível de auto-estima que cada aluno possui é influenciado não só pela convivência que ele experimenta a nível da família, mas também depende das diferentes relações interpessoais estabelecidas nos outros meios, incluindo o escolar.

A convivência saudável a nível da sala de aula vai contribuir não só para elevar o nível de auto-estima daqueles alunos, que a nível familiar desenvolveram um bom nível de auto-estima, mas também pode contribuir para resgatar a auto-estima daqueles alunos, que na família não encontraram condições para o crescimento da sua auto-estima.

Quando um aluno percebe que os seus professores tratam-no com dignidade, ele sente-se feliz e motivado, de tal modo que estimulam-no a desencadear um conjunto de acções, que acompanhadas de esforço e perseverança podem levá-lo a alcançar o êxito. Todavia se perceber que é excluído socialmente, ele desmotiva-se e, entra numa situação de desespero, o que pode levá-lo ao insucesso escolar.

A valorização do aluno é muito importante durante a tarefa docente, uma vez que permite a inclusão e motivação dos alunos. Bailey (2002); Marchena (2005); Nockles (2009) afirmam que, na sala de aula, a valorização dos alunos acontecem, quando os professores produzem mensagens que exteriorizam o encorajamento, elogios e felicitação.

Alguns pais emitem mensagens que desencorajam os seus filhos, fazendo com eles sintam medo de efectuarem qualquer tarefa, porque sentem muito medo de errar. Muitos professores também emitem mensagens, que também desencorajam os alunos. Quando um determinado aluno é desencorajado em casa, a sua auto-estima vai ficar muito baixa, por isso ele sente-se como pessoa incapaz de realizar qualquer tarefa. Somos de opinião que o professor deve estimular aos alunos com baixa auto-estima para participarem na aula. Sobre assunto Nugent (2009) exorta os educadores para compartilharem histórias dos seus sucessos aos seus alunos.

Muitas pessoas, que tiveram sucesso na vida passaram por várias dificuldades, que no momento pareciam insolúveis, porém conseguiram dar volta a essa situação paulatinamente, alcançando o sucesso. O professor na sala de aula pode contar aos seus alunos histórias do seu sucesso, uma vez que, a partir dessa experiência, eles vão aprender a contornar os obstáculos, que encontraram no caminho.

Somos de opinião que para alcançar os alunos que parecem menos activos, o professor deve aproveitar qualquer oportunidade para elogiá-los. Entendemos que esta atitude pode contribuir para aumentar paulatinamente a auto-estima destes alunos. Uma situação muito comum a nível da sala de aula é o falso elogio, que muitas vezes pode acontecer sem que o professor reconhecer o impacto, que vai ter na vida dos alunos. De acordo com Marchena (2005) os professores devem ter cuidado quando elogiam aos alunos, que são pouco activos, porque podem cair na tentação de fazê-los um falso elogio.

Se por exemplo o professor disser ao aluno: “ Até que, enfim, hoje conseguiste responder uma pergunta certa”. Isso é muito perigoso, porque leva ao aluno lembrar que ele não tem hábito de responder as perguntas que lhe são feitas. Em vez de aumentar a sua

auto-estima, esta mensagem pode levá-lo a pensar que ele não tem possibilidade de mudar, o que contribui para diminuir a sua auto-estima.

O professor como agente educativo, que é, deve tratar os alunos de tal forma, que eles percebam, que o professor é um dos seus grandes parceiros. Eles devem perceber que os seus professores estão despostos para ajudá-los em tudo o que esteja dentro das suas possibilidades. Bryk e Schneider citados por Sutherland (2010) nos seus estudos feitos nas escolas de Chicago, constataram que, nas escolas em que os alunos têm os mais altos níveis de satisfação, é porque os alunos desenvolveram uma forte relação de confiança com o director, colegas e professores.

A construção de um clima de confiança é particularmente importante nas escolas secundárias em que os adolescentes precisam de um ambiente de apoio e carinho. Muitos alunos não participam na aula porque os professores e os colegas fazem-nos troça quando cometem erros. Em situações semelhantes é conveniente advertir aos alunos, que só deve rir do erro dos outros, aquele que nunca falha, e que como todos somos falhos, deve ser evitado essa atitude. Como docentes devemos lembrar o nosso passado estudantil, a fim de evitarmos tratar os nossos alunos de forma, que não gostaríamos que fôssemos tratados. Devemos consciencializar do impacto dos maus tratos na vida dos alunos.

Na sala é conveniente que em certas ocasiões, o professor utilize estratégias que incluem discursos, usando frases que já foram utilizadas pelos alunos. Segundo Cuadrado & Fernández (2008) a maioria dos estudos estabelecem relações entre as variáveis afectivo-motivacionais com o uso do recurso discursivo tais como os contributos dos alunos, uso de linguagem simples, incorporação das respostas dos alunos ao discurso do professor. Na citação que nós fizemos acima, enfatizaram a importância que a exploração do contributo do contributo dos alunos, o uso de linguagem simples e a incorporação das respostas dos alunos tem na elevação da atitude motivacional nos alunos.

Somos de opinião que qualquer conteúdo a ser tratado na aula, os alunos devem ter oportunidade de expressarem o que pensam e sabem sobre esse assunto. Acreditamos que

eles têm sempre algum contributo a dar, por isso o professor deve explorar esses pré-requisitos, que não só vão estimular a aprendizagem, mas também faz com os alunos se sintam valorizados.

Quando o professor incorpora no seu discurso a resposta de um determinado aluno, ele vai sentir uma certa satisfação, o que pode contribuir para que ele sinta cada vez mais motivado. Todavia o professor deve evitar qualquer indício de discriminação, isto é, não deve escolher a opinião de uns alunos e desprezar a opinião de outros, porque isso, corresponde a uma das formas de exclusão social dos alunos. Esta situação é muito perigosa, porque os alunos excluídos, sentem-se desmotivados e deixam de se esforçar, podendo chegar ao ponto de abandonar a escola.

Existe uma certa tendência dos professores para preocuparem-se mais com os alunos que revelam serem mais interessados, porém essa atitude está fora do âmbito da educação inclusiva. De acordo Gareca (2005) o professor deve compreender que há algo a ser entendido num aluno silencioso, assustado e tímido, isto é, deve prestar atenção às potencialidades do aluno de modo a descobrir o sinal da existência do mínimo sinal de um tesouro precioso escondido.

Se numa determinada sala de aula o professor descobrir, que um determinado aluno, impede o normal funcionamento da aula, ele deve promover um encontro com esse aluno, afim de compreender o que está a acontecer com ele. Em seguida deve traçar estratégias para ajudá-lo. Assim como os pais preocupam-se com os seus filhos, também os professores devem estar interessados no bem-estar dos seus alunos. Segundo Rodríguez & Linares (2002) quando o aluno comete actos de violência, significa que tem perdido a segurança de que é membro daquela instituição educativa. Acrescentam ainda que esta perda de segurança e auto-estima contribui para aumentar a sua rebeldia, buscando segurança fora da norma estandardizada como expressão da consciência da sua exclusão social.

Quem manifesta comportamento violento não é sinónimo de ser forte, mas sim mostra que sente-se uma certa fraqueza e tenta compensá-la através de condutas violentas. Por exemplo quem agride outra pessoa fisicamente ou verbalmente é porque está a sentir-se diminuído, por isso reage violentamente para superar a sua fraqueza.

Quem tem um bom nível de auto-estima, apresenta uma certa segurança pessoal por isso na maioria das situações de conflito reage de uma forma pacífica, tolerando a fraqueza daquele tenta feri-lo, porque considera-o mais fraco. Quem é forte deve tolerar os fracos, e, não agradar a si mesmo. Se o docente estiver de saúde emocional, a sua auto-estima estará a um nível equilibrado, que lhe permite tolerar os alunos violentos, e procurar compreendê-los a fim de ajudá-los. Está disponível para apostar nesse tipo de aluno, tentando puxá-lo, com intuito de impedi-lo de cair na cova.

Somos de opinião, que um aluno, que age sempre de uma forma violenta está a gritar pelo socorro urgente, por isso ele deve ser tratado de uma forma especial e não excluído da sociedade. Segundo Field (1996) a educação inclusiva deve basear-se em 4 princípios fundamentais:

- ❖ Promover o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem inclusiva;
- ❖ Os estudantes são orientados segundo uma perspectiva do exercício e construção do conhecimento;
- ❖ Aprendizagem interactiva conduz uma variedade de ensino/aprendizagem e estratégias organizacionais que encorajam todos os estudantes a interagirem com os seus colegas, seus professores e com a comunidade;
- ❖ As lições são preparadas tendo em conta tanto as diferentes modalidades de aprendizagem como as inteligências múltiplas.

A escola é verdadeiramente inclusiva quando cada aluno aceita aqueles que apresentam diferenças significativas a nível da aprendizagem, do comportamento e da aparência física. Segundo Rodríguez & Linares (2002);Rodgers (2000) o êxito da convivência deve basear-se na busca de estratégias de satisfação individual e do grupo em

que através de situações de cooperação social, todos os indivíduos ocupam as mesmas posições relativas em relação aos seus objectivos, de tal modo que qualquer membro do grupo se move em direcção ao objectivo de grupo.

Numa verdadeira convivência quando um membro do grupo se alegra, os outros membros também sentem-se alegres. Quando alguém está triste todos sentem-se afectados, uma vez, numa verdadeira convivência ninguém sente-se independente do outro, mas todos identificam com membros de um mesmo corpo. Na sala de aula esse tipo de sentimento deve ser estimulado pelo docente, que é o principal promotor da sã convivência e da cultura da paz.

2 Relação de convivência entre os alunos

A sala de aula é um meio, onde são estabelecidos relações interpessoais, das quais as mais importantes, são relações estabelecidas entre os alunos. Essas relações são muito importantes para criar um clima favorável ao funcionamento da aula.

O estabelecimento de relações interpessoais implica a formação de grupos de amigos. Cada elemento de um determinado grupo, identifica-se com este grupo consciente ou inconscientemente, por isso esforça-se para sentir integrado no grupo, onde está inserido.

Para o nosso estudo, a amostra inclui alunos, que estão na faixa etária compreendida entre 13 e 18 anos, que corresponde ao período de adolescência. De acordo com Ortega (2006) durante a adolescência, o grupo de colegas converte-se num factor muito importante para a educação, não só porque corresponde a uma fase de transição entre a fase de infância para a fase adulta, mas também porque criam dentro do grupo formado uma microcultura, constituída por regras e normas de convivência, que são assumidos individualmente. Por exemplo na escola os rapazes e raparigas vão ser rejeitados se usarem qualquer vestuário ou um tipo de penteado que não são aprovados pelo grupo.

O aluno rejeitado, pode receber nomes que o ofendem por parte dos colegas, fazendo, que sofra muito durante muito tempo sem ser percebido pelos seus educadores. A atribuição destes nomes pode estar relacionada com o tipo de sapato usado por esse aluno, que os colegas não aprovavam. Esse nome pode passar a substituir o próprio nome do aluno. Por qualquer lugar por onde ele passa, não só os colegas da turma o insulta, mas também outros que não comungam a mesma turma.

Muitas vezes pensa-se que, o assunto que mantém a coesão no grupo de colegas são os assuntos escolares, porém Ortega (2006) é de opinião que são os assuntos pessoais, principalmente os relacionados com a vida no período de adolescência, isto é, o novo mundo que devem enfrentar sozinhos.

No intervalo vê-se que os alunos estão distribuídos em vários grupos: uns estão sentados nos bancos do pátio; outros permanecem de pé, estabelecendo um longo diálogo; e uma boa parte circula no pátio da escola.

Quando os alunos estão na sala de aula, se os conteúdos a serem tratados na aula não forem interessantes, os alunos vão aproveitar esse tempo para tratarem assuntos relacionados com a sua vida privada, o que dificulta o desenrolar da aula. Essas atitudes na maioria das vezes deixam os professores muito perturbados, que em vez de tentarem saber qual é a causa dessa situação, adoptam medidas punitivas. Quando se pretende combater qualquer fenómeno, deve-se procurar conhecer as suas causas, porque facilita na selecção de estratégias adequadas, que devem ser usadas para alcançar o fim desejado.

Como já referimos anteriormente as relações interpessoais estabelecidas entre os elementos de um determinado grupo podem ter influências positivas ou negativas na formação da personalidade do adolescente, dependendo do tipo de grupo que eles estão integrados. Se estiverem inclusos num grupo em que os elementos do grupo interiorizam padrões aceite socialmente, desenvolvem-se condutas sadias, permitindo deste modo uma boa integração na escola e no meio onde ela está inserida. De acordo com Ortega (2006); Cuadrado et al (2010) o adolescente sente-se bem, quando percebe, que é socialmente

aceite, e que por causa disso esforça-se a todo o custo para estar incluso num determinado grupo. Elas acrescentam ainda, que o grupo pode impor ao adolescente normas e actividades que nem sempre ele tem possibilidade de discutir ou emitir opiniões.

Neste caso referido acima, o adolescente fica no seguinte dilema: ter necessidade de integração social e a discordância normativa. Se optar por ficar incluso num grupo, onde não pode emitir opinião, ele vai viver na submissão, indefinição e dependência. Se optar por afastar do grupo, isso pode resultar a solidão, o que pode contribuir para pensar que é impossível ter amigos. A situação de solidão constitui um dos sinais forte da diminuição de auto-estima do adolescente e da sua exclusão social.

Na sala de aula existe uma espécie de currículo oculto, que funciona paralelamente ao currículo oficial, que nem sempre os professores conseguem perceber. Segundo Parsons (1974) citado por Estrela (1992); Diaz-Aguado (2003) numa turma pode surgir dois subgrupos, com atitudes opostas, sendo um que, se identifica com o professor, que o líder formal, e outro que se identifica com o líder informal, que se opõe ao bom funcionamento da aula.

O líder informal do grupo promove uma grande oposição à liderança do professor, zelando para o cumprimento de normas e convenções, condição necessária para a aplicação do currículo oculto. O incumprimento de normas e convenções propostas pelo grupo, implica sanções ao infractor. Essas sanções podem corresponder a tomadas de decisões, que contribuem para a exclusão social, tais como: ser ignorado; impedir de participar nas actividades; ser insultado; colocar nomes que ofendem; entre outras atitudes que contribuem para a exclusão social do aluno.

Numa turma de alunos, pode existir vários grupos de alunos, permitindo deste modo a ocorrência de relações intragrupo, isto é, entre os elementos do mesmo grupo e relações intergrupos, que são estabelecidas entre elementos de grupos diferentes. Se as relações de convivência intragrupo e intergrupos são boas, então o clima da sala de aula é propícia para o desenrolar do processo ensino aprendizagem. Segundo Estrela (1992) a

emergência de normas de conduta é um aspecto fundamental para a vida de um grupo, porque criam condições favoráveis para o funcionamento harmonioso do grupo, submetendo a vontade particular à vontade geral, permitindo o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de solidariedade.

Quando numa determinada turma, as relações de convivência entre os alunos são boas, eles ficam motivados e trabalham arduamente para conseguirem os seus objectivos. A realização das tarefas de casa e outras actividades acontecem de uma forma colaborativa, uma vez, nenhum interesse particular sobrepõe ao interesse do grupo. Se porventura um determinado aluno consegue resolver um exercício, que os outros colegas não conseguiram, ele vai ensiná-los quais são os passos a serem seguidos para se chegar a solução do problema.

No estabelecimento das relações de convivência entre os alunos na sala de aula, podem surgir nalguns casos, situações de comportamentos anti-sociais, que podem gerar um clima de mal-estar, que perturbam não só a comunidade educativa, mas também a população em geral. Esses comportamentos anormais podem surgir como já referimos anteriormente não só por causa de conflitos não geridos de uma forma pacífica ou por causa da manifestação do abuso de poder, mas também por causa das condições de funcionamento da própria escola.

No que diz respeito as condições de funcionamento da escola, somos de opinião, que a escola deve possuir não só normas claras, mas também deve apostar na formação dos docentes para os enfrentarem os desafios da sociedade moderna, que está em constante mudança. Para além disso ela deve promover um clima de sã convivência, que deve começar na sala de aula, passando pela secretaria, chegando até direcção da escola.

O fenómeno bullying é uma outra manifestação de comportamento anormal, dificilmente percebido pelos pais e docentes, que se verifica na escola entre os alunos. Sendo este fenómeno, uma opressão repetida provocada por um aluno mais forte contra um

outro mais fraco, se não for denunciado, a vítima passa por um período muito difícil, o que pode contribuir para que ela fique angustiada e frustrada.

O fenómeno bullying como já referimos anteriormente pode contribuir para que vítima tenha uma auto-estima muito baixa, o que pode levá-la a ficar quieta, isolada dos colegas, a não participar nas tarefas escolares e ao abandono escolar.

A escola deve apostar na formação dos docentes, contínuos, funcionários da secretária, guardas e todos, que de uma maneira e de outras estão em contactos com os alunos para propiciar um combate eficaz contra o fenómeno Bullying. Como docentes, devemos sempre preocupar em dialogar com os alunos, que manifestam esses comportamentos, a fim de evitar que o acúmulo de maus tratos, transforme a vítima em agressor.

3 A exclusão social através de alunos e professores

Os fenómenos relacionados com a discriminação e a exclusão social dos alunos podem ser causados tanto pelos professores como pelos alunos. Esses fenómenos são muito mais complexos como muitos podem imaginar.

Quando os alunos não aprendem a maioria dos professores dizem que os alunos estão desmotivados, não estão preocupados, não estudam e não estão a cumprir os deveres escolares, porém dificilmente os professores param, para fazerem uma certa reflexão sobre a prática; dificilmente um professor pergunta a si mesmo, o que está de errado na sua tarefa docente.

No estabelecimento das relações de convivência entre os alunos, nalguns casos podem surgir alguns comportamentos, que são resultados da exclusão social de determinados alunos causados pelos colegas da mesma turma ou de turmas diferentes.

Desde dos tempos antigos, os alunos criticam os seus professores, porém estes sempre tentam esconder atrás do título, justificando na maioria das vezes os seus erros. Os alunos nem sempre fazem críticas abertas aos professores por causa do medo do abuso de poder. Sobre este assunto Freire (1996) afirma que os professores devem saber que não são os únicos, que tem sempre alguma coisa a dizer, mas também os alunos sempre tem algo a dizer. Ele adverte que a verdadeira escuta não diminui, no professor a capacidade de discordar e posicionar.

3.1 O professor como agente da exclusão social dos alunos

A prática docente implica desenvolvimento de relações de convivência, ter domínio científico e habilidades técnicas para promover a mudança. Na sala de aula, os professores consciente ou inconscientemente podem funcionar como agentes da exclusão social dos alunos, contrariando o Estatuto do aluno publicado no Decreto-Lei nº 31| 2007, segundo o qual declara que os professores devem usar da sua autoridade democrática para promover um ambiente pedagógico interessante, estimulante e desafiador, de tal modo, que permita a construção de conhecimento escolar significativo.

Para que isso aconteça, o artigo recomenda uma permanente negociação entre os alunos e os professores, quer a nível da definição dos objectivos, das estratégias de ensino e de avaliação, quer em relação às formas de convivências no cenário da sala de aula.

A implementação dessa ideologia preconizada no Decreto-Lei referido acima não é possível através da prática do sistema tradicional de ensino, que até esse presente momento predomina em todas as escolas secundárias existentes no país. O sistema de ensino tradicional, que consiste na transferência de conteúdos do professor para os alunos, baseando-se apenas na explicação já não funciona mais. Neste sistema de ensino, durante a aula, o professor exige que os alunos fiquem sempre em silêncio, porém essa meta pretendida pelo docente nem sempre é alcançada, porque na sala de aula intervêm outros factores, que o professor não consegue controlar. De acordo com Ortega

(2006) a aprendizagem é um processo complexo e o ensino não passa por um único meio de comunicação e nem por um único código, ainda que a palavra seja um dos instrumentos mais poderosos, que nós temos para comunicarmos e aprendermos uns dos outros.

Estamos num mundo globalizado, em que as informações circulam de várias formas, nomeadamente através da internet, da televisão, dos colegas e dos jornais, por isso os alunos não podem funcionar como sujeitos passivos, mas sim podem construir as suas próprias aprendizagens, sob a orientação do professor.

Quando o professor usa uma metodologia em que os alunos, funcionam como sujeitos passivos, a aula torna pouco interessante, o que pode propiciar o surgimento de comportamentos disruptivos na sala de aula.

A disrupção na aula na maioria das vezes é sinal que os alunos não estão a gostar da forma como a aula está a ser desenrolada, porém nem sempre os professores conseguem entender a verdadeira causa, e, optam por castigar os alunos, que são rotulados de indisciplinados. A forma de castigo usado mais frequente é a expulsão dos alunos da sala de aula.

A expulsão dos alunos de uma forma repetida da sala de aula, faz com esses alunos tenham dificuldades de acompanhar as aulas seguintes. Isso pode contribuir para que eles sintam desmotivados, acabando por abandonar a aula.

Uma outra forma de exclusão social dos alunos acontece quando surge conflito na sala de aula, que como já referimos anteriormente é inevitável. Na sala de aula, o conflito pode acontecer entre o professor e os alunos ou entre os colegas, e a gestão pacífica desses conflitos é necessária.

Quando surge um conflito entre um professor e um aluno ou entre alunos, a exclusão dos alunos pode acontecer, quando as suas opiniões não são respeitadas. O

professor em vez de gerir o conflito de uma forma pacífica, usa o seu poder para silenciar o aluno ou o grupo de alunos. Essa atitude do professor pode não só provocar um grande sentimento de revolta no aluno ou no grupo de alunos, mas também pode contribuir para baixar a sua auto-estima. De acordo com o estudo efectuado por Marchena (2005) no ensino secundário, em que teve oportunidade de observar aulas de certos professores, em certas ocasiões sem haver motivos visíveis para isso, os professores atendiam de uma forma mais favorável a determinados alunos em detrimento de outros.

Para nós esse tratamento desigual dos alunos, corresponde a discriminação, que é uma das terríveis formas de exclusão social, que frequentemente acontece no ambiente escolar. Acontece a nível da escola ainda quando o professor lança uma pergunta à turma; e um determinado aluno levanta o dedo, mostrando a sua disponibilidade para respondê-la, porém o professor ignora-o, e dá oportunidade a um outro aluno para responder aquela pergunta.

O aluno ignorado de acordo com a sua formação pessoal e social que recebeu durante o seu processo de socialização pode ter uma determinada atitude. Se tiver uma baixa auto-estima, ele sente-se excluído, e pode manifestar comportamentos violentos ou até abandonar a escola. Se for um aluno com um bom nível de auto-estima essa atitude discriminatória incentiva-o a esforçar-se um pouco mais, de tal modo que pode contribuir para melhorar o seu rendimento escolar.

Uma outra forma da manifestação da discriminação por parte do docente, acontece no momento de avaliação. Os critérios de avaliação utilizados por alguns docentes, nem sempre são claros, beneficiando uns alunos e prejudicando outros. Apesar disso os alunos nem sempre sentem coragem de reclamar. Alguns alunos corajosos tentam reclamar, mas os professores prejudicam-nos, tomando como arma o poder. Em resposta disso nalguns casos, os alunos reagem violentamente. Sobre esse assunto Torrego et al (2006); Cuadrado et al (2010) disseram que os centros educativos precisam de adoptar normas claras, que facilitem relações cordiais entre todos os

membros da comunidade educativa, para se poder actuar quando surgem conflitos, reduzindo incertezas e insegurança na forma de actuar.

Na nossa forma de ver a discriminação acontece não só por que as regras existentes no centro educativo são pouco claras, mas também devido ao fraco apego do professor à profissão e baixa competência emocional dos professores. Quem ama sua profissão é paciente, amoroso e tolerante. Não trabalha apenas para obter dinheiro. Ele sabe, que como educador a sua atitude, quer seja boa ou má vai ser imitada de geração em geração.

Uma outra forma de exclusão social promovida pelos professores acontece quando numa determinada turma os alunos manifestam comportamentos anormais. Na maioria das vezes, quando os professores, descobrem que um determinado aluno apresenta conduta anormal comunicam os outros colegas não com intenção de ajudar esse aluno, mas para excluí-lo socialmente.

Durante várias palestras, que realizamos nalgumas escolas secundárias da ilha de Santiago para professores sobre o tema: “Educar para a convivência”, onde pretendemos recolher dados para a pesquisa, perguntamos aos professores se eles encontrarem um gato com o pescoço de uma galinha prezo pelos seus dentes, que fariam? Se castigariam o gato ou a galinha. Um dos professores presentes respondeu que pessoalmente, castigaria o gato pelo facto deste, ser o predador. Aproveitamos esse momento de reflexão para afirmarmos que um aluno violento é vítima dos males sociais, por isso precisa de um cuidado especial.

O aluno violento é um doente, que precisa de cuidados especiais, para poder recuperar e sobreviver, porque foi vítima de ataque de vários “gatos”, que habitam neste meio social, provocando ferimentos graves em várias crianças e adolescentes. Em Cabo Verde a democratização já é uma realidade, uma vez que a maioria das crianças e adolescentes estão a frequentar escola tanto no ensino básico como no secundário, porém esta democratização do sistema educativo Cabo-verdiano precisa

ser aperfeiçoado. Segundo Puig (2000) uma escola democrática entende a participação como o dever de todos, quer através do diálogo, como também através do compromisso da acção conjunta dos intervenientes, de modo a se concretizar os três âmbitos da vida escolar: trabalho, convivência e animação.

A escola que promove a participação estimula os alunos a sentirem como membros desta escola, e, esta estratégia pode ser uma das medidas de prevenção de violência. O sentido de pertença em relação à escola aumenta o nível de compromisso dos alunos, o que faz com eles estejam interessados na realização das tarefas impostas não só pelos professores, mas também pela Direcção da escola.

Os alunos que vivem no meio, onde acontece violência doméstica, alcoolismo e outros tipos de droga não estão preparados para se integrarem de uma forma sadia na comunidade educativa. Na maioria dos casos esses alunos são agressivos, por isso dificultam a tarefa docente. Por esta causa alguns professores em vez de ajudarem a esses alunos a terem uma visão negativa de violência, impedindo-os de serem vítimas das consequências de violências futuras excluem-nos socialmente.

Somos de opinião que tanto no ensino primário como no secundário devia existir gabinete para atendimento dos alunos, que são agressivos ou que manifestam qualquer outro tipo comportamento considerado anormal. Neste caso, os professores ao descobrirem alguns destes casos encaminhá-los-iam para atendimento especializado, porém na maioria dos casos a escola, tem optado para a tomada de medidas punitivas, como é o caso de suspensão de aula, o que tem contribuído para que esses alunos acabem por abandonar a escola. De acordo com Torrego (2000) é incoerente e incompreensível tentar ensinar os princípios democráticos de convivência, como a liberdade, a justiça e igualdade, enquanto ainda a prática ainda está ausente.

Uma realidade é ensinar e outra é a prática daquilo que é ensinado tanto para os professores como para os alunos. Um professor que ensina as regras democráticas de convivência, deve ser justo; relacionar bem com as outras pessoas; e respeitar o

direito dos outros, mas quem não pratica esses princípios, o seu ensino não tem nenhum valor, porque a teoria sem a prática é morta.

O ensino que promove mudança tem andar juntamente com prática. De acordo com Cury (2004) quanto pior for a qualidade de educação, mais importante será o papel da psiquiatria neste século. A tarefa docente neste século XXI não é fácil, porque os alunos começam a experimentar a exclusão social na família e no meio onde ela está inserida. Quando chegam na escola, continuam o processo de exclusão social, uma vez que os professores não estão preparados para compreendê-los, encorajá-los e ajudá-los a saírem daquela situação de prisão emocional.

Alguns alunos nunca foram acarinhados, não receberam um elogio do pai ou da mãe; e nem tão pouco experimentaram momentos de convívio familiar. Pelo contrário vivenciaram situações difíceis, como por exemplo estar incluso numa família, em que alguns membros são dominados pelo alcoolismo e droga, propiciando a violência doméstica e maus tratos. Esses alunos muitas vezes manifestam comportamentos agressivos, porque é comum no meio familiar, porém nem sempre são compreendidos pelos professores.

Se na formação inicial os professores não receberem uma formação orientada para educação para a convivência e cultura paz, eles não vão desempenhar a verdadeira tarefa de educação, uma vez que podem pensar, que ser violento é um problema genético. Segundo Marchena (2005) a diversidade é uma qualidade do ser humano pela qual, cada indivíduo é, tal como ele é, e não como gostaríamos que ele seja. E que, por esta causa nenhum aluno deve ser excluído da sua condição de aluno, só porque não manifesta comportamento que vai de encontro com o nosso desejo.

A tarefa docente é muito mais do que aquilo que muita gente pensa ou imagina. O professor deve desenvolver as habilidades de trabalhar numa situação de diversidade; aproximar dos alunos que são agressivos, intolerantes e tentar ser seus amigos; e lutar para diminuir a cada dia a possibilidade de exclusão social na sua tarefa

docente. Se somos mais fortes emocionalmente que os nossos alunos certamente tolerar-nos-emos esses alunos pelo facto de serem mais fracos.

Alguns professores, quando entram em conflito com um determinado aluno, e não conseguem gerir esse conflito, excluem-no de uma forma parcial ou total. A exclusão parcial acontece quando o professor finge, que está bem com o aluno, porém dificilmente menciona o seu nome durante a aula.

O professor toma tal atitude de uma forma intencionada, mas dissimulada com intuito de não permitir que os outros alunos percebam a sua intenção. Infelizmente todos os alunos percebem muito bem, o que está a acontecer com o colega. Pode acontecer caso em que o professor não fala com o aluno, nem dentro da sala e nem fora dela, deixando o aluno numa situação de desprezo total. Para além disso, não corrige a sua prova, mas sim atribui uma nota aleatória, que na maioria das vezes é muito baixa.

Essa situação referida acima contribui para matar o aluno afectivamente, porque diminui a auto-estima desse aluno, levando-o a sentir-se desmotivado. A desmotivação desse aluno pode aumentar paulatinamente, até chegar a uma desmotivação total, que pode culminar com o abandono escolar.

O combate à situação de exclusão social dos alunos nas escolas secundárias não só é necessário, mas urgente. Essa tarefa não deve ser realizada de qualquer maneira. De acordo com Goleman (1999) saber lidar com a situação emocional, exige capacidade de resolver problemas, isto é, saber ouvir com facilidade e persuadir.

O diálogo é a maior arma que nós temos para resolver qualquer problema de relacionamento, porém deve ser feito no lugar certo, no momento certo e com palavra certa. Para usarmos palavra certa durante a gestão do conflito devemos desenvolver a habilidade de saber ouvir, significa escutar com paciência as partes implicadas no

conflito sem emitir juízo de valor. Caso contrário, podemos complicar a situação em vez de resolvê-la.

3.2 Os colegas como agentes da exclusão social

A relação entre os alunos na escola, na maioria das vezes é boa, de tal modo, que estimula a formação de grupos de amigos, que andam juntos e muitas vezes realiza actividades escolares, culturais e recreativas de grande importância para a comunidade educativa. Todavia nem sempre acontece a sã convivência entre os alunos. Por vezes surgem no meio escolar situações de violência e maus tratos, que levando os professores e os alunos a uma situação de insegurança nesse estabelecimento de ensino. Segundo Ortega (2006) na convivência quotidiana no centro educativo, os colegas podem manifestar-se comportamentos e atitudes coerentes com os valores, que uma sociedade considera justos, mas às vezes desviam pouco a pouco, adoptando modelos de comportamento, que afastam das convenções morais da sociedade, que podem ser violentos.

A violência é um fenómeno que tem estado a acontecer no meio escolar, e resulta das más relações de convivências estabelecidas entre os colegas. Ela é manifestada de várias formas, que pode ser através da agressão física e verbal ou da imposição de status, deixando a vítima na impossibilidade de se defender. Segundo Serrano e Iborra (2005) a violência nas escolas é influenciada por alguns factores de riscos relacionados tanto com o agressor como também com a vítima.

Os factores riscos relacionados com o agressor são:

- ❖ Baixa auto-estima, isto é, percepção negativa de si mesma;
- ❖ Incapacidade de reconhecer o estado emocional de outras pessoas;
- ❖ Falta de controlo dos seus impulsos, que a leva a actuar sem pensar;
- ❖ Exagerada exaltação da sua personalidade, que permite-lhe considerar que tem de ocupar o centro das atenções;

- ❖ Consumo de álcool e drogas; problemas familiares; pouco tempo de convivência familiar; ausência de transmissão de valores a nível da escola;

E os factores relacionados com a vítima são:

- ❖ Baixa auto-estima; poucas habilidades sociais, para relacionar com os colegas; características físicas, culturais diferentes da maioria dos alunos; problemas familiares; pouca comunicação entre o professor e os alunos.

Ao analisar os factores de ricos apresentados pelas duas autoras, podemos deduzir que tanto o agressor como a vítima, são indivíduos carentes, isto é, precisam de receber um tratamento especializado. Para além disso entendemos que o agressor não selecciona qualquer colega para ser a sua vítima, mas sim esta selecção é feita de acordo com percepção, que ele tem da vítima.

Somos de opinião, que tanto o agressor, como a vítima são indivíduos excluídos socialmente, que pode ser causado tanto a nível da família, como a nível da escola. O fenómeno bullying é uma forma de exclusão social muito perigosa, não só porque a vítima sente-se oprimida e impotente, mas também, por acontecer de uma forma repetida.

A manifestação do abuso do poder por parte do agressor e a ausência de medidas auxiliaadoras, pode levar a vítima a pensar que a sua situação não tem solução. Segundo Fante (2002) os danos físicos e materiais, os insultos, os apelidos cruéis, as ameaças, as acusações injustas, a actuação de grupos que hostilizam a vida de muitos alunos, contribuem para a exclusão social desses alunos.

A vítima quando sofre qualquer dos tipos de opressão referidos acima, não consegue integrar-se no meio escolar e nem no grupo de colegas, isto é, sente-se excluída. Pode perceber que não é possível adquirir amigos.

Na nossa forma de ver tanto a manifestação esporádica de violência como o fenómeno bullying são comportamentos anormais, que ocorrem no meio escolar, que afectam o bom funcionamento da aula e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Tanto a vítima como o agressor devem ser considerados como alunos com necessidades educativas especiais, por isso devem ser acompanhados, a fim de receberem tratamentos especiais.

Na maioria das vezes os alunos que agredem os colegas e apenas são castigados como se esses comportamentos desviantes fossem inatos, e não aprendidos no meio onde eles estão inseridos. Somos de opinião que a classe docente deve unir-se, usando a mesma linguagem, a fim de combater as más relações de convivência na sala de aula e na comunidade educativa. Como docentes devemos cuidar dos nossos alunos como se fossem os nossos filhos, porque mais tarde ou mais cedo vamos colher bons frutos. Se hoje são alunos amanhã serão pessoas com posição de destaque na sociedade.

4 Gestão de convivência na sala de aula

No estabelecimento de relação de convivência, em qualquer que seja o espaço, familiar ou escolar, é inevitável o surgimento de conflito. O surgimento de conflito na sala de aula provoca um certo mal-estar na tarefa docente, uma vez que altera o clima da aula. Segundo Cuadrado e tal (2010) numa convivência democrática, o conflito não deve ser concebido como um problema, mas sim como um elemento essencial para um indivíduo aprender a ser pessoa.

Todos os seres vivos, que resultam da reprodução sexuada são geneticamente diferentes dos seus progenitores. Isso é devido ao facto das células sexuais resultantes da meiose, que apesar de transportarem características genéticas dos progenitores, receberem-nas trocadas, devido ao fenómeno de crossing-over (Troca de fragmentos de cromossomas homólogos). Isso contribui para a formação de novas combinações genéticas em cada cromossoma dessas células.

O fenómeno de crossing-over associado à união casual dos gâmetas durante a fecundação, faz com que seja praticamente nula, a probabilidade de existir dois indivíduos geneticamente iguais. Por esta causa é impossível um grupo de indivíduos viver junto sem entrarem em conflito.

A ausência de conflito numa relação estabelecida num grupo não é bom sinal. Se isso acontecer alguma coisa está a correr mal, alguém está a ser impedido de apresentar o seu ponto de vista, por intimidação ou por abuso de poder. Neste caso a democracia não está a funcionar, por isso não se pode falar de convivência. Não é possível estar juntos, sem que alguém tenha uma visão diferente do outro; ou que não esteja insatisfeito com uma determinada decisão.

A palavra convivência significa “estar juntos”, dialogar, compreender o outro, estar disponível para ajudar; procurar aproveitar o que há de comum e gerir as diferenças; implica ouvir e ser ouvido; ser paciente para esperar a aprendizagem da regra ou convenção por parte de qualquer elemento do grupo.

Convivência democrática não significa ausência divergências, mas sim implica gerir as diferenças, de tal forma que o direito de todos seja respeitado. Muitas vezes, pensamos que um ambiente de paz implica ausência de conflitos, porém isso não corresponde a realidade. A paz implica gestão pacífica de conflitos, que constitui-se uma oportunidade para o amadurecimento individual, uma vez que, o homem é um ser social, isto é, precisa do outro para estabelecerem relações de complementaridade.

A sala de aula é um espaço marcado pelas diferenças, uma vez que, nela são encontrados um conjunto de indivíduos com características diferentes. Cada aluno possui a sua história familiar, a sua educação, a sua fraqueza e as suas virtudes. Nem todos possuem as mesmas virtudes e mesmas fraquezas.

Um aluno pode ter virtudes numa determinada área da sua personalidade, que seja fraqueza para os colegas, porém apresenta fraquezas noutras áreas, que constituem-se virtudes para os colegas. Essas diferenças precisam ser trabalhadas através da educação para a convivência.

Não é possível acontecer convivência entre os indivíduos, que ocupam o mesmo espaço, sem que entre eles surjam situações de conflito. Segundo Cuadrado (1994); Myers (1999); Funes (2000); Counts (2003); Bowman (2005); Valencia e Zapata (2007) o conflito é inato e inevitável, por isso deve ser gerido de forma pacífica.

Não é possível gerir o conflito sem ter uma ideia clara sobre o seu conceito. Culturalmente, o conflito é visto de uma forma distorcida, isto é, ele é concebido como algo que só pode acontecer em grupos com sintomas de desorganização, porém o seu surgimento no seio de qualquer grupo é sinal, que põe em evidência a vivacidade desse grupo. Segundo Kraan (2003); Binisfeld (2004); White (2004); Bataglia (2006); Martin (2006); Obeidi (2006); Valencia e Zapata (2007); Xesús (2007) o conflito é um processo relacional, em que dois ou mais indivíduos manifestam-se posições opostas.

A nível da sala de aula o conflito pode surgir entre colegas ou entre o professor e um aluno, ou entre um professor e um grupo de alunos. Esta situação conflitiva, se não for gerida de forma pacífica, cria constrangimentos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No estabelecimento relações, que ocorrem na sala de aula, quer entre os colegas, quer entre o professor e os seus alunos, muitas vezes surgem divergências de necessidades e interesses, que nem sempre podem ser satisfeitas simultaneamente. De acordo com Det (1999); Funes (2000); Binsfeld (2004); Mercedes (2006); Filipe (2007); Cuadrado et (2010) a origem do conflito está relacionada com o surgimento dessas divergências de necessidades e interesses. Elas acrescentam ainda, que uma concepção positiva do conflito, pode contribuir para transformação das práticas e valores educativos, promovendo uma gestão pacífica e construtiva do conflito; e que

uma visão negativa contribui para o surgimento violência, porque uma das partes em conflito desenvolve o desejo de provocar dano máximo na outra parte, porque a considera como inimiga.

Se o professor tiver uma ideia clara do conflito, e estiver preparado para geri-lo, quando surge em qualquer circunstância, então esta situação conflitiva, será uma oportunidade de mudança nas práticas e valores educativos. Se o professor tiver habilidade para gerir um conflito de forma pacífica, os alunos presentes naquela sala de aula, vão aprender como é que se resolve um conflito. Neste caso adquirem habilidades para sobreviverem em situações de conflito, caso surgir um próximo entre os colegas.

O surgimento de conflito é normal numa convivência democrática. A inibição da ocorrência de conflito em qualquer instituição incluindo a escola é sinal de que a democracia não funciona ali. As regras do jogo não estão a ser respeitadas. Não existe igualdade de direito.

O medo reina nesta instituição e as pessoas estão a sofrer caladas. O surgimento de conflito em qualquer instituição seja ela família, escola ou empresa deve ser visto como uma oportunidade para o crescimento desta instituição, porque é através de ideias de divergências que surgem ideias novas.

Se ocorrer conflito na sala de aula, e se este professor não tiver habilidade para geri-lo de uma forma pacífica, e impõe o seu poder, isso pode contribuir para o surgimento de uma situação a violência. Isso é devido ao facto de uma das formas de manifestar o poder é o castigo, que nalguns casos apresenta sintomas de discriminação e injustiça.

Não é necessário ficar perturbado por causa do surgimento do conflito na escola, quer seja entre colegas, quer seja entre professor e alunos. Segundo Casamayor

e tal (1998) um bom centro educativo não é aquele em que não surge conflito, mas sim é o que dá boas respostas a esses conflitos.

Para que a escola esteja preparada para lidar com situações conflituosas é necessário que ela tenha projectos educativos orientados para gestão de conflito. A finalidade desses projectos educativos deve ser criação de condições humanas e materiais, necessárias para a resolução dos conflitos, que podem surgir nesta escola.

Somos de opinião que as escolas secundárias devem estabelecer parcerias com as instituições universitárias, com intuito de formarem professores preparados para enfrentarem as situações conflituosas, que podem surgir na sala de aula.

A formação de professores orientada para a prevenção e resolução de conflito constitui-se uma arma valiosa para combater o mal-estar no ensino secundário. Sobre esse assunto Cuadrado e tal (2010) são de opinião que as instituições universitárias devem formar professores que actuam como agentes críticos num cenário social, onde apesar de sentirem-se impotentes, consideram as suas actividades como contribuições para uma mudança social e cultural.

Nenhum professor estará preparado para prevenir a violência e gerir conflito no século XXI se até este presente momento estiver amarrado à metodologia tradicional de ensino, em que o professor executa a sua actividade, impondo aos alunos o seu status e poder, excluindo a sua liberdade e o direito de pensar diferente. Para trabalhar com as diferenças individuais manifestadas pelos alunos, o professor precisa de ter uma formação, que o conceda uma visão revolucionária, isto é, que permite agir de uma forma diferente da habitual. Ele deve ter habilidade não só para transmitir de valores democráticos, mas deve viver aquilo, que ele ensina.

4.1. O professor como gestor de convivência da sala de aula

É o professor o responsável pela criação de um clima favorável para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem. Para a criação desse clima favorável para o desenrolar da aula ele deve estar constantemente a gerir conflitos na sala de aula, promovendo relações de convivência sadia, de tal forma que os alunos se sintam como partes integrantes do sistema.

A nível da sala de aula, o conflito pode acontecer entre os alunos ou entre o professor e alunos. A ocorrência do conflito na sala de aula não é problema grave, mas o que prejudica o clima da aula e o seu normal funcionamento é a má gestão do conflito.

Se a gestão de conflito é essencial para o sucesso de qualquer instituição, na sala de aula não é diferente. Quando na sala de aula surgem conflitos entre os alunos ou entre os colegas, o professor deve procurar geri-lo de forma pacífica, porque os alunos devem ocupar o centro das atenções. Eles são a razão de sobrevivência de todos aqueles que de uma forma ou outra, estão ligados à educação.

A ausência de alunos, implica desemprego de um número elevado de pessoas, por isso eles precisam receber tratamento especial. Quando eles estão em conflitos a primeira via, não deve ser o castigo, porque contribui para o surgimento de violência. A melhor alternativa é procurar a gestão desses conflitos. Segundo Funes (2000) existe no sistema educativo uma série de prejuízos associados com a má gestão de conflito, uma vez que dificulta a aprendizagem, condena o acusado, não ajuda a fomentar nem nos docentes e nem nos alunos a construção de um modelo adequado da cultura da paz, porém premeia e estimula aquele que aceita tudo como normal.

Ao analisar o ponto de vista do autor, que citamos acima pode-se perceber que a gestão do conflito é de capital importância na sala de aula, devido não só às consequências a elas associadas, mas também, porque constitui-se, como oportunidade

para os alunos aprenderem a sobreviverem em outras situações de conflito. A boa gestão de conflitos facilita a promoção da cultura da paz e da não-violência.

A má gestão de conflito estimula a incompetência, e silencia as pessoas esforçadas, desmotivando-as, fazendo com que elas produzam abaixo da média. Na sala de aula, quando surge conflito entre os alunos, ou entre professor e aluno (s), nalguns casos ele é mal gerido.

A má gestão de conflitos, que surgem na sala de aula, sempre trás consequências negativas. Se o (s) aluno (s) achar (em), que se trata de uma injustiça, nalguns casos fica (m) desmotivado (s), e quase não produz (em) nada. Isso contribui para o seu insucesso escolar e exclusão social.

Somos de opinião que a nível do ensino secundário uma boa parte dos castigos aplicados aos alunos resultam da má gestão de conflitos na sala de aula. Essa situação na verdade não facilita a sã convivência e nem a construção de um modelo adequado da cultura da paz. Segundo Funes (2000); Mercedes (2006) a criação de um clima de convivência pacífica nos centros educativos, com intuito de fomentar habilidades sociais específicas, como a melhora da comunicação, a negociação e a mediação, é uma forma eficaz de fazer educação para a paz no dia-a-dia.

Quando surge algum conflito entre alunos, alguns professores usam expressões, que só servem para acusar e rotular um determinado aluno, como por exemplo: “só poderia ser tua a fazer, o que foi feito”; “tu és incrível, rapaz”; “tu não tens cura”. Essas expressões provocam danos nos alunos muito grave como as células cancerígenas provocam num determinado órgão por elas atingido, destruindo-o. Essa atitude do professor é muito venenosa, pois mata o aluno. Segundo White (2004); Mercedes (2006) na resolução de conflito é conveniente distinguir necessidade de satisfação. Explica que a necessidade não é negociável e faz parte de qualquer ser humano, enquanto a satisfação corresponde a estratégias que engajam pessoas a encontrar estas necessidades que facilitam negociação.

Nem toda necessidade precisa de ser satisfeita, por isso durante a gestão de conflito na sala de aula, o professor deve ter muita cautela, para não procurar agradar a si mesmo, mas ele deve procurar resolver o conflito, a fim que as partes implicadas no conflito reconheçam que o professor está a prepará-las para serem pessoas experientes, aptas para respeitarem as diferenças individuais.

Muitas pessoas pensam que a gestão de conflito faz de uma forma ingénua. Segundo Bowman (2005) antes da resolução de conflito devem ser respeitados duas leis: constitutiva e regulativa.

A primeira lei tem como função principal apresentar o significado do conflito. A segunda lei diz nos que comportamento é permitido ou é proibido perante uma situação de conflito.

Muitas pessoas que estão em conflito não têm a mínima noção do significado do conflito, por isso em vez de procurarem uma forma pedagógica de gestão de conflito, deixam-se ser levados pelos primeiros instintos. Esse facto explica-se devido ao desconhecimento das leis referidas acima.

Para se efectuar gestão de conflito, que surgem durante a convivência, os professores devem possuir as competências emocionais, que temos referido no capítulo anterior. Segundo Goleman (1999) essas competências emocionais estão subdivididas em competências pessoais e sociais.

As competências pessoais são habilidades que o professor como gestor de conflitos deve possuir, e determinam a forma como ele deve gerir a si mesmo, aquando da gestão do conflito. Quem está gerir qualquer conflito, precisa de possuir as seguintes competências pessoais:

- ❖ Reconhecer as suas fraquezas e as suas virtudes;

- ❖ Deve gerir as suas emoções e evitar os impulsos negativos;
- ❖ Estar preparado para aceitar novas ideias;
- ❖ Deve ser honesto, íntegro e flexível, a fim de facilitar a negociação; precisa ser corajoso e persistente.

As competências sociais são habilidades que o professor como gestor de conflito deve possuir, e determinam a maneira como ele vai relacionar com as pessoas, quando surgem conflitos. Para gerir os conflitos, o professor deve possuir as seguintes competências sociais:

- ❖ Deve colocar-se no lugar dos alunos em conflitos, a fim de compreendê-los;
- ❖ Estar disposto para ouvir, negociar e resolver as divergências, usando mensagens persuasivas, que permitem aos alunos caminhar em direcção aos objectivos comuns.

A gestão de conflito só pode ser feita pelos professores, que amam os seus alunos. O tipo de amor, que estamos a referir é aquele que não tem nenhum interesse além do bem-estar do aluno; estimula a pessoa a dar, mas sem esperança de receber nada em troca. Quem ama, é paciente, tolerante, está pronto para ouvir e ajudar. O professor que não ama os seus alunos não consegue entender as suas fraquezas. Amar não significa estar de acordo com condutas desviantes dos alunos, mas sim estar disposto para ajudá-los a ultrapassar as suas fraquezas.

Como temos referido ao longo do nosso trabalho, a maior arma de qualquer pessoa para resolver qualquer problema, quer seja ele professor, aluno ou pai, é o diálogo, que é um instrumento fundamental da comunicação. Segundo Morin (1997); Deen (2000) citado Bowman (2005) a comunicação é um elemento central em todos os conflitos interpessoais porque é através da comunicação verbal e não-verbal que se inicia, gere e resolve conflito. Opinam ainda que a comunicação é o coração do

relacionamento, porque quer a pessoa seja competente ou não a sua comunicação afecta directamente no sucesso ou fracasso das relações interpessoais.

Uma pessoa que não comunica bem pode ferir pessoas sem ter essa intenção, porém se comunica bem terá habilidade de negociar situações que parecem ser insolúveis, porque ao longo do diálogo consegue convencer o seu receptor. Durante a comunicação é imprescindível a presença de emissor e receptor. No verdadeiro diálogo, a mudança de papéis deve ser uma constante, isto é, ora uma pessoa fala e outra escuta, e vice-versa.

Se o conflito acontecer entre os colegas da turma a verdadeira escuta só acontece, quando o gestor não tem objectivo de julgar, mas está interessado em resolver o conflito, e na continuação de uma relação sadia entre as partes em conflito. Essa atitude permite-o identificar a causa do conflito, e traçar estratégias para geri-lo.

A gestão de conflito não deve ser feita de uma forma ingénua. Segundo Funes (2000); Binsteld (2004); Berkel (2007); Mader (2009) antes de resolver conflito é conveniente levar em conta: escolha do lugar e do momento; e as fases da resolução do conflito;

A resolução de conflito é uma tarefa muito delicada, por isso é conveniente ter um certo cuidado para que seja possível atingir objectivo preconizado. A escolha do lugar apropriado é de capital importância, a fim de evitar a influência de alguns factores que funcionar como inibidores do sucesso desejado.

Se o conflito acontecer entre o professor e o aluno ou entre colegas é conveniente resolvê-lo na ausência dos alunos, que presenciaram a ocorrência desse conflito, afim evitar que as partes envolvidas sintam inibidas para falarem abertamente.

A escolha do tempo também é muito importante. Não é conveniente que o conflito seja gerido no momento da sua ocorrência para que o gestor do conflito não seja dominado pelos primeiros impulsos. De acordo com a complexidade de conflito, a sua resolução não deve ser feita de uma forma improvisada, mas sim de uma forma racional. Segundo Lambert & Myers (1999); Funes (2000); Binsteld (2004); Mader (2009) a resolução do conflito deve acontecer em pelo menos três fases: preparação, negociação e mediação

A preparação corresponde a uma fase fundamental da gestão de conflito. Sem ela é impossível que a resolução de conflito aconteça de uma forma desejada. A questão que muitas pessoas podem colocar está relacionada com a melhor forma de preparar a gestão de um conflito. Por outras palavras, podemos perguntar quais são os procedimentos para preparar a gestão de um conflito? Quais são as fases da gestão de um conflito? Segundo Funes (2000) na fase de preparação devem ser respeitados os seguintes procedimentos:

- ❖ Parar: Quando surgem conflitos, o professor não deve deixar ser dominado pelos primeiros impulsos;
- ❖ Identificar: Definir o problema, diferenciando as necessidades dos desejos (pedir sugestão de colegas);
- ❖ Criar: ideias espontâneas, que sirvam para a resolução de conflitos;
- ❖ Avaliar: seleccionar as ideias mais viáveis para satisfazer ambas as partes;
- ❖ Planificar: Elaboração de um plano com estratégias para a resolução de conflitos.

É na fase de preparação, que vai ser criado um conjunto de ideias, que servir-se-ão para a resolução do conflito. A fase que vem a seguir à fase preparatória é a fase da negociação. Para que a negociação seja eficaz é preciso que se respeite certos requisitos. Yousefi (2009) apresenta 3 elementos básicos que determinam a eficácia da negociação, tais como: métodos, atitude do negociador e estratégias de negociação.

No que diz respeito aos métodos da negociação, o autor referido acima apresenta dois métodos comumente usado para a negociação: duro e flexível. O negociador duro insiste que as suas necessidades sejam completamente satisfeitas antes de qualquer acordo possível. Esse tipo de metodologia reduz a possibilidade do sucesso da negociação e normalmente fere as relações das partes envolvidas no conflito.

O negociador flexível busca o acordo a qualquer custo, privilegiando a continuidade de boas relações. Esta metodologia de negociação dá confiança às partes envolvidas no conflito, porque é aberta e honesta.

No que diz respeito à atitude do negociador podemos destacar caso de alguns negociadores, que manifestam atitudes agressivas no momento da negociação, usando metodologias de resistência, insistindo em exigir a satisfação das suas necessidades antes de um acordo prévio. Enquanto outros negociadores privilegiam a busca de acordo mútuo, que propicia encontrar soluções para ambas as partes.

Relativamente às estratégias de negociação o autor citado acima faz referência a duas estratégias: distributiva e integrativa. O primeiro tipo de estratégia permite, que uma parte seja ganhadora e outra perdedora, porém o resultado de negociação tem baixo nível de aceitação. A segunda estratégia, designada de integrativa promove cooperação entre os negociadores, porque cada negociador possui diferentes preferências e opções.

Não existe apenas uma forma de negociação de conflito. Segundo Funes (2000); três tipos de negociação, tais como: negociação competitiva, Negociação através de pacto e negociação cooperativa.

Na negociação competitiva há um ganhador e um perdedor. Nesse tipo de negociação não existe nenhuma preocupação com as partes em conflito, mas sim acontece uma competição entre as duas partes, em que cada uma delas esforça-se para

impor, o que conduz a destruição mútua. Neste de negociação as relações interpessoais podem ser feridas

Na negociação através do pacto existe um grande interesse por alguma coisa, que está em jogo, porém pouco se importa com as partes em conflito. No final da negociação uma ou ambas partes perdem algo.

Na negociação cooperativa neste de negociação existe maior interesse pela continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito do que o factor causador do conflito. Para a gestão de conflito a nível da sala de aula propomos a negociação cooperativa, uma vez que permite as partes em conflito uma grande oportunidade de aprendizagem da possibilidade gerir conflitos de uma forma pacífica.

Antes de apresentar as estratégias para efectuar uma negociação urge definir a negociação. Segundo Gil (2008) a negociação é o processo através do qual as partes que se encontram em disputa tentam alcançar uma decisão conjunta nos assuntos em questão. Opina que sem a comunicação não há negociação, que é um processo de comunicação recíproco com o intuito de alcançar uma decisão comum.

Antes de acontecer a negociação, as duas partes em conflito podem estar em extremos opostos, por isso o objectivo principal da negociação é procurar a solução que venha satisfazer essas partes em conflitos, permitindo a continuidade das relações entre elas.

Já apresentamos algumas sugestões para a preparação da negociação de uma situação de um conflito porém urge explicar quais são os procedimentos para a negociação de um conflito a nível de uma sala de aula. Segundo Funes (2000) para efectuar a negociação é conveniente seguir os seguintes procedimentos:

- ❖ O professor deve planificar estratégias de resolução do conflito, pensando sempre na continuação da relação pessoal com aquele aluno;

- ❖ O professor deve expor o seu ponto de vista sem se defender;
- ❖ Mesmo que ele pense que o aluno agiu de uma forma incorrecta, não deve acusá-lo;
- ❖ Em seguida deve permitir ao aluno expor aquilo que pensa sobre aquela situação, ouvindo-o com paciência.

Se a negociação para a resolução do conflito não está a resultar, é conveniente recorrer ao processo de mediação, que de acordo com Morin (1997);Kraan (2003); Pligher (2007) é o caminho eficaz para ajudar a resolver conflito pacificamente, recorrendo outras pessoas, que podem servir de mediadores, que segundo Funes (2000) podem ser pais, outros professores, colegas ou amigos dos alunos em conflitos ou especialista contratada pela escola.

A escolha de alunos mediadores não deve ser ao acaso. Segundo Det (1999); Murray (2003) os mediadores da escola são treinados para ajudarem as partes em conflito a resolver os seus desacordos através da escuta activa de cada uma das partes e encorajá-las a entender as suas diferenças. Explicam que esses mediadores devem ser pessoas neutras, que ajudam as partes em conflito a expressarem os seus pontos de vistas, os seus sentimentos, clarificando as suas necessidades e negociar os satisfatoriamente os acordos.

O gestor do conflito deve seleccionar alunos, que possuem habilidades para ajudar a resolver conflitos, que ele não conseguiu resolver sozinho. Este tipo de mediação estimula os alunos a adquirirem autonomia na resolução de conflito. Patton citado por Pligher (2007) explica o mediador deve orientar a mediação de tal modo que sejam distinguidos pessoas dos problemas, centrar a negociação nos interesses comuns e não nas divergências, gerar alternativas antes de decidir qual será adoptada e basear os acordos em critérios objectivos.

É conveniente que em cada turma sejam formados alunos, que podem funcionar como mediadores para a gestão do conflito, a quando da sua ocorrência.

Sobre esse assunto Oberle, and Wahl citado por Kraan (2003) explicaram que estudos têm revelado que tanto as crianças como jovens possuem capacidade cognitiva para aprenderem as competências necessárias para eficazmente gerirem conflito.

A mediação feita pelos adultos para resolver conflitos não deve ser uma imposição, mas sim uma negociação. É conveniente que o gestor de conflito prepare os mediadores caso, eles não tenham nenhuma experiência na mediação de conflitos. Segundo Funes (2000) o programa de mediação de conflito escolar deve ser baseada na negociação colaborativa, isto é, o mediador que pode ser um aluno formado na escola para essa função, ajuda as partes em conflito a encontrarem uma solução, facilitando a comunicação para a busca do bem comum. Ela acrescenta ainda, que esta via cria-se um mecanismo autónomo de resolução de conflitos na escola.

Qualquer que seja o tipo de mediador que a escola recorre para a resolução de conflito, ele não deve buscar os culpados e nem deve levar soluções, porque não são juízes, mas sim deve ajudar as partes em conflitos a procurarem uma possível solução. Kraan (2003) explica que a maioria dos estudos sobre mediação de conflitos na escola aponta, que os alunos treinados na mediação de conflito na escola, engajam menos em comportamentos anti-sociais e mais em comportamento pro-sociais tanto dentro como fora da escola.

A mediação tem como objectivo principal alcançar a continuidade de relação entre as partes. Segundo Det (1999) mediador é aquele que intervém em duas partes com o objectivo de promover a reconciliação. Para que o mediador consiga alcançar o seu objectivo, que é a reconciliação, ele não deve ser tendencioso, mas sim deve ser imparcial, procurando convencer ambas as partes de necessidade e vantagem da continuidade das relações.

A mediação propicia o surgimento de diversidades de ideias. Na diversidade dessas ideias, podemos seleccionar a melhor, contribuindo para uma tomada de decisão mais coerente. Mediar um conflito não é uma tarefa fácil. Kraan (2003)

explica que a mediação eficaz, não significa necessariamente, que as duas partes acordarão imediatamente, mas com a compreensão dos pontos de vista individual, com ajuda do mediador o conflito será seguramente resolvido. Durante a mediação de conflito o mediador deve ter paciência, isto é, ele não deve alarmar-se com as dificuldades, que surgem no início, porque gerir diferenças não é uma tarefa fácil.

A mediação de conflito é uma forma de exercitar as competências emocionais referidas acima. É conveniente que o mediador reconheça as suas fraquezas; que tenha capacidade de autocontrolo, isto é, pensar antes de falar, a fim de falar de uma forma assertiva para facilitar a mediação.

A consciência emocional ajuda o mediador a ser empático, isto é, a compreender cada das partes, a fim de ajudá-las a alcançar a reconciliação desejada, que só é possível se a mediação for bem dirigida e sucedida. Para se alcançar a reconciliação é necessário que mediador tenha grande capacidade comunicativa e persuasiva de tal modo que as partes em conflito fiquem convencidas dessa necessidade de reconciliação.

Se conflito acontecer entre um professor e o seu aluno, ele deve em primeiro lugar gerir as suas emoções, a fim de evitar atitudes incorrectas, que podem agravar a situação. Se sentir nervoso, ele deve ficar calado até atingir a estabilidade emocional.

Quando uma pessoa está irada, ela fala irreflectidamente, por isso não consegue seleccionar palavras, que devem ser ditas, que são essências para a resolução de conflitos naquele momento.

Desta forma, o aluno não considera o professor como inimigo, mas sim reconhece-o como pessoa, que está interessada na resolução do seu problema. Esta atitude docente pode facilitar, o aluno perceber, que ele não é um estranho, mas sim que ele é um amigo, apesar ter cometido comportamento não aceite socialmente.

O aluno pode agir de uma determinada forma, que não é socialmente aceite, porém no meio familiar aquela conduta é considerado normal. Se um aluno vive num ambiente familiar, onde não se verifica o respeito mútuo, ele pode facilmente entrar em conflito com os colegas ou com o próprio professor. Neste caso o professor como educador que é, não deve tomar esta situação como um problema insolúvel, mas deve arranjar uma forma pacífica para resolver esse conflito, uma vez que a aprendizagem é um processo. Ela acontece não aos pulos, mas sim desenrola-se paulatinamente.

Quando surge conflito entre os alunos, o professor funciona como mediador, porém o processo de resolução de conflito deve ser semelhante para resolução de conflito entre o professor e o aluno, isto é, deve respeitar as fases referidas acima. A recorrência à mediação de conflito é muito eficaz no estabelecimento das relações interpessoais. De acordo com Kraan (2003) cerca de 70 a 90 % das partes envolvidas no conflito, que experimentaram a mediação de conflito afirmaram que ficaram satisfeitas com o processo, e, recomendam a recorrência à mediação em situações semelhantes.

O professor deve desenvolver habilidade dialogar com o aluno, em vez de acusá-lo antes de ouvi-lo. Ele deve estimular o aluno a valorizar a si mesmo, porém reconhecendo as suas limitações. O tipo de comunicação que o professor estabelece com os alunos é muito importante no desenvolvimento da sua convivência. Se o tipo de comunicação, que o professor utiliza, permite aos alunos falarem a mesma linguagem, a fim de perceberem que estão a navegar no mesmo barco, ele está a criar condições para uma convivência pacífica.

A educação para a sua convivência na sala de aula é uma das grandes apostas, que permitem os alunos saírem do ensino secundário não só com qualidades académicas, mas também com competências pessoais e sociais, isto é, aptos para se integrarem no meio sociocultural envolvente. Para formar alunos com essas competências, os professores devem possuir também essas qualidades. Qualquer professor, como gestor de convivência na sala de aula deve possuir habilidades, que o

facilite relacionar bem com os seus alunos e outras pessoas, que fazem parte não só da escola, mas das que residem também no meio onde a escola está inserida.

A aquisição dessas habilidades referidas acima constituem uma necessidade básica e essencial para o sucesso da sua tarefa docente, e, pode ser desenvolvida através do processo da formação continua. Como vários estudos tem revelado que a ocorrência de conflito numa convivência democrática é inevitável, do nosso ponto de vista, a escola deve apostar seriamente na formação não só dos professores na mediação de conflitos, mas também dos alunos, contínuos e até dos ajudantes serviços gerais.

Em vez de resolver conflitos e educar para a convivência, muitas vezes, os professores castigam os alunos em conflitos. O castigo nem sempre corrige os alunos, mas sim inibe-os. Após o castigo o aluno pode não manifestar aquela conduta, que o conduziu ao castigo, porém não ficou convencido da necessidade de mudança. Por esta causa mais tarde pode voltar a manifestar essa mesma conduta.

Por falta das habilidades necessárias para gestão de conflito, a forma mais comum da resolução de conflito é a que é manifestada através de condutas agressivas. Essas habilidades podem ser aprendidas através da educação para a convivência, que deve ser promovida nas escolas tanto através dos professores da disciplina Educação Para Cidadania como através dos professores de outras disciplinas.

5 Prevenir a violência e educar para a convivência

No estabelecimento de relações interpessoais, na sala de aula, muitas vezes acontecem situações de conflitos, que nalguns casos, quando não são geridos de forma pacífica, originam situações de violências. Segundo Ortega e tal (1998) os episódios de violência não brotam do vazio, isto é, surgem em grande parte nas redes de relações interpessoais, que configuram a estrutura social da instituição educativa.

Se no meio sociocultural, onde a escola está inserida são estabelecidas relações interpessoais, em que se verificam o respeito mútuo, a tolerância e a compreensão, e existe uma consciência clara das normas de convivência, dificilmente o surgimento de conflito, contribuirá para o aparecimento de situações de violências. Todavia se escola estiver inserida num meio, em que no estabelecimento de relações interpessoais não vão de encontro com as exigências de uma convivência democrática, facilmente o conflito pode ceder lugar a situações de violência.

Apesar de acontecer com muita frequência nos meios de comunicação social a propaganda em relação ao respeito pelos direitos humanos, através desta mesma via são emitidos cenas de violência. Segundo Cuadrado et al (2010) esta frequência de aparecimento de comportamentos violentos nos meios de comunicação permite aos jovens perceberem a violência como algo quotidiano, que constitui-se como um selo de identidade de determinadas culturas.

Muitos filmes, que são emitidos na televisão emitem cenas muito violentas, porém as crianças e os jovens passam a maioria dos seus tempos livres a frente da televisão. Alguns pais nem estão preocupados com isso, porque não possuem a mínima noção, o que isso representa para os seus filhos; enquanto outros, apesar de estarem conscientes dessas consequências, não dispõem de tempo para acompanharem os filhos.

Se os alunos fazem parte de famílias, em que acontecem violência doméstica, esses programas televisivos, que retratam cenas violentas poderão reforçar a ideia de que a violência é socialmente aceite; e esses alunos vulneráveis à situação de violência têm uma certa probabilidade de manifestarem condutas agressivas ou violência.

5.1 Programa de prevenção e intervenção

Muitas vezes a escola não consegue combater a violência não só porque não tem uma concepção clara do fenómeno de violência, mas também desconhece as

verdadeiras causas desse fenómeno social. Relativamente a essa questão Koehler (2001) afirma que para combater violência na escola é preciso entender três coisas:

- ❖ Definição da violência, causas da violência na escola e medidas preventivas efectivas, que devem ser implementadas na escola.

No capítulo relacionado com a definição de conceito nós apresentamos alguns conceitos de violência, o que nos tem permitido consciencializar que a escola nem sempre tem uma concepção clara de violência.

Na maioria das vezes ela apenas valoriza-se a violência física, por isso ignora outras formas de violência, que podem ser a causa de situações terríveis como é o caso de disparo nas escolas. Para além disso muitos docentes não conseguem entender que os alunos que manifestam comportamentos violentos são vítimas da situação social do meio onde estão inseridos, isto é, a violência não é algo hereditário; não entendem a existência de alguns factores de riscos que determinam a aprendizagem dessas condutas; não percebem que os alunos violentos podem ser corrigidos; não entendem ainda que eles têm muitas potencialidades escondidas, que podem ser desenvolvidas se forem cuidadosamente tratados.

Achamos conveniente ressaltar que se não forem tratados esses alunos com condutas violentas corre-se o risco de perder excelentes médicos, psicólogos, engenheiros, juristas, sociólogos e outros de profissionais úteis, que podem desempenhar funções relevantes na sociedade.

Partindo de princípio que existem factores que favorecem a ocorrência de violência, a escola deve optar por tomar medidas de prevenção para evitar o surgimento desse fenómeno. Relativamente a esse assunto Elliott et al (2002) recomendam que a escola deve elaborar um plano estratégico que inclui os seguintes itens:

- ❖ Definição mesurável dos problemas;
- ❖ Identificação dos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças;
- ❖ Identificação de critérios para obter boas soluções;
- ❖ Criação e selecção de potenciais soluções para resolução de problemas;
- ❖ Estratégias para a implementação e avaliação do plano.

Para que haja a implementação de um plano de segurança escolar, que facilite a prevenção e intervenção em qualquer situação de violência é necessário definir o problema que realmente existe nesta escola, que normalmente deve acontecer através da recolha de informações.

A partir do momento que a escola consegue obter todas as informações, ela passará a ter consciências das suas verdadeiras necessidades, o que vai permiti-la:

- ❖ Avaliar o nível de segurança e a qualidade do clima escolar;
- ❖ Examinar quais são os elementos de segurança escolar que estão presentes e quais estão ausentes;
- ❖ Ter os dados estatísticos da escola e da comunidade acerca da violência e dos comportamentos delinquentes.

Somos de opinião que nenhuma escola vai conseguir resolver os problemas de violência se não for capaz de partilhar com a comunidade educativa a sua visão do presente e do futuro, tentando procurar o envolvimento de todos para a efectivação da referida visão. Nesta partilha de visão, ela deve apresentar a toda comunidade educativa, quais são os recursos disponíveis e os que ela precisa adquirir para que o seu plano de acção relativamente à segurança seja exequível.

Antes da criação de opções de soluções dos problemas identificados na escola é conveniente identificar critérios que assegurem a qualidade do plano a fim de evitar que esse plano não contenha soluções pobres. Estes critérios identificados devem incluir as seguintes características:

- ❖ Viabilidade de implementação;
- ❖ Adequação entre o problema, solução e qualidade solução.

Após a elaboração e selecção das potenciais soluções para a resolução dos problemas detectados na escola, urge a necessidade traçar as estratégias de implementação do plano estratégico.

No que diz respeito às estratégias de implementação do plano estratégico Koehler (2001); Christofferson (2003); Pentasuglia-Filipek (2009) recomendam que a escola deve adoptar as seguintes medidas:

- ❖ Recrutar polícias para impor segurança na porta da escola;
- ❖ Usar equipamentos de segurança, incluindo: videovigilância, detector de metais, telefone na sala de aula;
- ❖ Exigir o uso de uniforme que não permite esconder as armas;
- ❖ Desenvolver programas que enfatizam a figura paterna como uma das vias de prevenir violência;
- ❖ Criar página Web, onde os alunos vão denunciar os actos de violência;
- ❖ Procurar conhecer a situação familiar do aluno;
- ❖ Criar o programa "big brother", "big sister" para regatar os alunos com baixa auto-estima;
- ❖ Promover a educação para a convivência e cultura da paz;

A segurança na escola é um factor muito importante não só para o sucesso escolar, mas também contribui para diminuição dos casos do abandono escolar. Por causa de isso reforçar a segurança nas escolas constitui-se uma necessidade urgente, principalmente nestes últimos tempos que nalgumas escolas acontecem situações de disparo.

No que diz respeito ao recrutamento dos agentes da polícia para ficarem à porta da escola, Pentasuglia-Filipek (2009) explica que esses agentes não vão impedir que os alunos

tragam armas para escola, mas também permite que os alunos sintam temor de manifestar comportamentos violentos, aumentando deste modo a segurança na escola.

Para reforçar a acção da polícia Koehler (2001); Christofferson (2003) recomendam não só a instalação de equipamentos de segurança (videovigilância, detector de metais), mas também a ligação de telefone na sala de aula, que permite ao professor solicitar o apoio da polícia aquando da ocorrência de situações de brigas entre alunos, que nalguns casos usam os seus membros e noutros casos recorrem ao uso de armas.

Os dois equipamentos de segurança referidos acima (videovigilância, detector de metais) possuem funções diferentes. O primeiro permite identificar em situação disparo o verdadeiro agressor, que pode ser alunos da escola ou pessoas estranhas à escola, se efectuar o disparo na ausência de quaisquer testemunhas oculares. O segundo permite detectar que alunos ou qualquer pessoa estranha, que procura a escola está na posse de armas. Esses dois equipamentos facilitam a acção dos agentes da polícia. Para reforçar a segurança Koehler (2001); Christofferson (2003) recomendam ainda que a escola deve exigir que os alunos usem uniformes que facilitem detectar que eles estão a transportar armas para escola.

As medidas de segurança são necessárias, porém não são suficientes para resolver o problema de convivência na escola se a escola não adoptar outras medidas adicionais. Não é por acaso que Koehler (2001); Christofferson (2003) enfatizam a necessidade da escola estabelecer parcerias com a família como uma das vias de prevenir violência.

Nem todas as famílias possuem modelos de condutas saudáveis. Neste caso esta parceria entre a escola e a família só será frutífera se a escola desenvolver programas de formação direccionada para essas famílias, capacitando-as na preparação dos seus filhos não só para enfrentarem os desafios da vida, mas também para adoptarem modelos positivos de conduta.

Pode acontecer casos em que os filhos recebem uma boa orientação na família, porém a influência do grupo pode levá-los a inversão de valores. Por esta causa é conveniente que a escola estimule os pais para comparecerem na escola pelo menos uma vez por mês. A presença desses pais na escola constitui não só a segurança para os filhos, mas também permite-os manifestar condutas saudáveis por respeito à figura paterna.

A criação da página Web, constitui-se uma das medidas privilegiadas para combater o fenómeno bullying nas suas variadas formas de ocorrências, o que vai permitir que as vítimas não sofrem caladas, denunciando o agressor sem serem identificadas.

A partir do início ano lectivo é conveniente que o professor trace estratégias que permitem-no conhecer a situação familiar do aluno. Ao conseguir as informações das vivências do aluno na família, o professor estará em condições de compreender as causas da manifestação de determinadas condutas, socialmente reprovadas, que anteriormente não entendia, o que dificultava o relacionamento com esse aluno. Muitas situações familiares de alguns alunos são tão chocantes, que o professor ao conhecê-las fica completamente comovido, o que vai permiti-lo colocar-se no lugar desses alunos e tenta ajudá-los.

Por causa de existência na escola de alunos em situações de riscos, a escola terá de capacitar os seus docentes e alunos para desenvolverem outros programas a nível interno, que podem não só ajudar os alunos com baixa auto-estima, mas também ajudar outros alunos que possuem uma visão positiva da violência. Segundo Henry (2009) o programa “Big brother”/“Big sister” foi criado há 50 anos atrás, e tem como missão principal ajudar os rapazes e as meninas em situação de risco (baixa auto-estima, falta de assistência da família, tem experiencia de membro da família que abusa de droga) a desenvolverem competências sociais. Explica que a implementação desse programa acontece em fases: fase de recrutamento de conselheiros (“big brother”/“big sister”); fase de treinamento; e fase de actuação

Na fase do recrutamento os jovens conselheiros ou “Big Brother”/“Big Sister” (BBBS) são escolhidos de acordo com informações que a escola tem deles ou delas tanto

junto da família como a nível da escola. A informação, que a escola consegue obter relacionadas com a situação familiar desses jovens, quando associadas com as que ela tem ajudá-la-ão a ter uma certa segurança nesse processo de recrutamento. Para haver mais segurança nesse processo, esses conselheiros são submetidos a uma entrevista, que permitir-lhes-á serem treinados pelos (as) “Big Brother”/”Big Sister” (BBBS) mais experientes, até serem reconhecidos (as) como aptos (as) para a missão preconizada.

Antes da fase da actuação, os professores ou outros funcionários da escola identificam alunos em situação de risco. Esses alunos vão ser monitorados uma hora por semana durante um ano lectivo com intuito de promover melhorar as suas competências sociais, permitindo deste modo não só aumentar a auto-estima mas também facilita o sucesso escolar.

Os autores referidos acima, amoestam que esse programa não substitui o apoio, que as crianças e os adolescentes devem receber na família, mas sim tem a função de complementaridade, isto é, facilita a relação entre as crianças e os adolescentes e os outros membros da família. Koehler (2001) acrescenta que esses conselheiros podem desempenhar uma dupla função:

- ❖ Assistir os alunos para suprimir todas as suas necessidades, incluindo académicas e emocionais;
- ❖ Servir a esses alunos como modelos positivos que não conseguem encontrar em casa.

Somos de opinião que esses conselheiros podem evitar a morte a muitos alunos que estão em estado de agonia, que foram vítimas de uma terrível situação familiar, foram discriminados pelos professores e alunos, por isso vivem num terrível estado de depressão, esperando que a morte seja a solução do problema.

Na sala de aula, a sã convivência entre os colegas é de capital importância para a criação de um clima que favoreça o desenrolar da aula. Segundo Aragón e tal

(1999) a convivência e a necessidade de educar para a convivência na sala de aula devem desenvolver-se em harmonia para que os alunos e as alunas possam desenvolver laços de amizade e companheirismo, a fim de evitar riscos de ocorrências de rompimento nessa convivência.

A educação para a convivência constitui-se para os alunos como oportunidades de aprendizagem de estratégias e habilidades de interacção social entre os colegas na sala de aula, que os permitem ter aceitação e reconhecimento não só dos colegas e dos professores, mas de outras pessoas que fazem parte do meio sociocultural onde estão inseridos.

A educação para a convivência ajuda aos alunos a gerir os seus próprios conflitos, evitando deste modo o surgimento de situações que perturbam o clima da aula. É conveniente que os alunos aprendam a conviver, resolvendo os seus próprios conflitos, porque assim atingem uma certa autonomia no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Sobre esse assunto Ortega et al (2003) afirmam que a passagem para o comportamento autónomo do aluno, baseado nas suas próprias convicções, exige uma aprendizagem lenta, que o permite valorizar-se a si mesmo, não pelas suas qualidades ou carências, que os demais o atribuem, mas por aquilo que ele é.

Para ser autónomo, o indivíduo deve passar por várias aprendizagens sucessivas, até adquirir as suas próprias convicções. Para acontecer aprendizagem é necessário que haja ensino. Para haver ensino é necessário que haja quem esteja disponível para efectuar esta tarefa.

Quando um educador verificar que o seu educando está a manifestar comportamentos indesejados, ele deve apostar nas medidas correctivas. A correcção é uma actividade educativa imprescindível para o exercício da convivência democrática. A correcção não é sinónimo de punição, mas sim é ensinar de novo aquilo que não foi aprendido convenientemente, porém com metodologias diferentes.

A correcção e o amor devem andar juntos. Não significa colocar apenas o dedo na ferida, mas sim curar essa ferida; deve acontecer através de um diálogo franco. Neste diálogo o educador deve explicar ao educando que qualquer erro tem consequências, apresentando exemplos práticos. Deve explicá-lo que este processo é assim como quando semeamos um grão de milho e a semente germina surge uma planta que produz pelo menos mais uma espiga, contendo cada uma muitos grãos. Sobre este assunto Cury (2003) afirma que nós não ensinamos aos educandos a aprenderem a falar de si mesmas, a serem abertos, expondo os seus sentimentos e as suas emoções; e por isso vivem represadas em seu próprio mundo. Acrescenta ainda que raramente os educadores e os educandos choram juntos e comentam sobre seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações.

Os educadores devem falar aos educandos das dificuldades enfrentadas no passado, e como conseguiram ultrapassá-las. Isso é muito útil para o encorajamento e valorização pessoal dos educandos. Muitas das nossas fraquezas do passado correspondem às fraquezas dos nossos filhos e alunos, por isso quando contámo-las aos nossos filhos e alunos, estamos a contribuir para elevar a auto-estima deles.

É conveniente que os professores levem os alunos a perceberem que cada um de nós é único neste planeta, e que por causa disso, devemos aceitar e valorizar a nós mesmos tal como somos. Aquilo que as pessoas pensam de nós não altera em nada quem somos. Ninguém precisa querer ser uma outra pessoa. Todos somos importantes e úteis para o desenvolvimento da sociedade onde vivemos.

5.2 Modelos de regulação e promoção da Convivência Escolar

Como temos referido anteriormente o problema da convivência escolar constitui-se uma grande preocupação não só para os professores, mas também para toda a comunidade educativa. Segundo Torrego (2001) os dados da investigação apontam que não só os casos da violência física, que mais perturbam os membros da comunidade educativa como

revelam os meios de comunicação social, mas também as agressões verbais entre colegas, violência dirigidas às propriedades (portas, janelas, cadeiras), exclusão social, e a indisciplina dos alunos em relação aos professores, etc.

Perante estas situações a escola não pode ficar de braços cruzados, e, nem vai limitar-se a lamentar ou usar discursos nostálgicos, que não ajudam a ultrapassar este problema, mas sim ela deve apostar na resolução destes problemas. Segundo Torrego (2001); Cuadrado (2010) para se fazer a regulação e promoção da convivência a nível escolar é comum recorrer a três tipos modelos distintos, tais como: punitivo, relacional e integrado.

Modelo punitivo

O modelo punitivo é muito usado nas escolas, com o objectivo não só de punir o agressor, mas para evitar a propagação do fenómeno de violência que acontecem a nível da escola. Segundo Torrego (2001, 2004); Cuadrado (2010) o modelo punitivo consiste na utilização do castigo quando um aluno age de uma forma que contraria as normas definidas pela escola para regular a convivência.

Somos de opinião de que antes de se tomar qualquer medida punitiva contra um determinado aluno é conveniente procurar saber quais são os factores que o influenciaram na manifestação daquela conduta anti-social. Segundo Ward (2007) os resultados da investigação têm revelado que os pais e as comunidades contribuem para o desenvolvimento das formas mais graves de comportamento anti-social, nas crianças e nos adolescentes quando não fornecem-lhes habilidades sociais necessárias para modelar as relações interpessoais, que vão estabelecer no meio onde eles estão inseridos.

Para se estabelecer uma convivência saudável, as crianças e os adolescentes precisam de receber orientações dos adultos. Essas instruções devem iniciar-se na família, e, contribuem para que essas crianças e adolescentes atinjam a autonomia e a identidade própria. Como temos referido acima, nestes últimos tempos, os pais não estão a preocupar-

se com a educação dos filhos, deixando a escola numa situação bastante delicada, enfrentando uma grande dificuldade para levar a cabo o seu projecto educativo.

A escola tem também a tarefa de continuar a tarefa de educar, que deve ser iniciada na família, porém dado a situação actual da família, ela não está preparada para fazer esse trabalho de uma forma desejada.

Quando o aluno comete uma infracção, o professor em vez de tentar aproximar-se desse aluno com intuito de conhecer a causa da manifestação daquele comportamento, opta pela expulsão desse aluno da sala de aula. Freire (1996) afirma que há algo a ser compreendido num aluno, que sempre está assustado.

Quando o aluno através das suas condutas, impede o funcionamento da aula, ele está em conflito com esse professor. A mensagem que ele está a emitir ao professor é que alguma coisa não vai de acordo com a sua vontade. Temos referido acima que um bom professor deve descodificar não só a mensagem emitida pelos alunos através da comunicação verbal, mas também a proveniente da comunicação não-verbal.

Uma medida muito comum nas escolas secundária é suspensão do aluno de assistir as aulas pelo facto de ter agredido o colega ou ter destruído vidro da janela de uma sala de aula. Qualquer que seja a duração dessa suspensão, ela tem uma consequência nefasta na vida do aluno, por vezes irreparáveis. De acordo com Dupper (1994) actualmente a suspensão pode acelerar a probabilidade da delinquência, fornecendo ao jovem problemático e, com fraca supervisão dos pais, alguns dias para estarem com seus pares desviantes.

Ao analisarmos as consequências da suspensão, somos de opinião de que a escola deve apostar na medida preventiva, através da divulgação do seu regulamento interno e estatuto do aluno, que são documentos com informações não só relacionadas com as regras pré-definidas pela escola, mas também das consequências que vão sofrer aqueles que as transgredirem.

O Director de turma deve fazer a socialização dos instrumentos que regulam a convivência na escola, permitindo aos alunos apresentarem as suas opiniões sobre esses instrumentos. Para além do trabalho feito pelos directores de turmas, todos os professores da turma e os alunos no primeiro dia de aula, devem estabelecer um pacto social de convivência, no qual, em conjunto decidem o que não é permitido fazer nem na sala de aula, e nem nos recintos escolares. Esse trabalho deve continuar ao longo do ano, em que o professor, usando o poder da sua autoridade democrática, vai corrigir paulatinamente o aluno, que não consegue respeitar o pacto estabelecido.

Os professores da Educação Para a Cidadania têm a tarefa de orientar os alunos na aquisição das informações sobre o conflito, incluindo negociação, mediação e gestão de conflitos. Para além disso, eles devem estimular os alunos a terem uma visão positiva do conflito, isto é, os alunos devem interiorizar que o conflito é inato, inevitável e próprio de uma convivência democrática, e, quando ele surge deve ser gerido de uma forma pacífica.

A expulsão é uma outra medida punitiva, aplicada em Cabo Verde, que segundo o Estatuto do Aluno publicado no Decreto-Lei nº 31/2007 é aplicada em situações disciplinares extremamente graves, e, deve resultar de um processo disciplinar, que envolve o encarregado de educação do aluno infractor, que na sua defesa deve apresentar até cinco testemunhas.

Se a suspensão é uma medida punitiva com consequências nefastas na vida do aluno, a consequência da expulsão é muito maior. De acordo com Dupper (1994) enquanto os alunos estão fora da escola, a probabilidade para se engajarem em comportamentos, que desviam do padrão social aumenta porque passam muito tempo sem supervisão nas ruas.

Esses problemáticos vivem sem supervisão dos pais, e, quando são expulsos da escola perdem a supervisão dos seus professores. Nesta situação vão ter mais tempo para estarem com os seus pares, e, envolvem-se situações de delinquência e vandalismo.

Os alunos que vivem em famílias problemáticas apresentam comportamentos diferentes dos outros alunos, porque eles são alunos especiais, por isso necessitam de tratamentos especiais. Uma forma deles chamarem atenção às pessoas que estão a frequentar o mesmo espaço é através de manifestação de atitudes anormais. Por esta causa somos de opinião que quem expulsa esses alunos da escola está a desempenhar a mesma tarefa, que uma pessoa que encontra uma outra quase a cair numa cova, e, empurra-a para cair dentro dela.

Para além dos factores familiares, muitas vezes a escola apresenta algumas características, que funcionam como factores de risco. Sobre este assunto Gottfredson (1989) citado por Ward (2007) afirma que examinou dados de mais de 600 escolas secundárias do seu país, e conclui que as escolas, onde surgem vários tipos de indisciplinas apresentam as seguintes características:

- ❖ As regras não eram claras ou percebida como injusta;
- ❖ Os alunos não acreditam nas regras;
- ❖ Os professores e a Direcção dessas escolas não têm a mesma visão relativamente as regras ou discordavam sobre as respostas adequadas à má conduta do aluno;
- ❖ Pobre cooperação entre professor e a Direcção;
- ❖ Os professores tendem a ter atitudes punitivas;
- ❖ As escolas eram muito grandes e / ou falta de recursos adequados para o ensino.

Quando os alunos consideram que as regras de um determinado estabelecimento do ensino não são claras, não são justas e nem acreditam nelas, eles podem manifestar o descontentamento, muitas vezes através da manifestação de comportamentos agressivos.

Uma situação muito delicada é fazer parte de uma escola em que não se fala a mesma linguagem. A Direcção diz uma coisa, os professores fazem aquilo que bem

entenderem. E, nós perguntamos como é que os alunos sabem quem é que está certo, se nesta escola não se fala a mesma linguagem.

Somos de opinião que toda essa confusão surge porque não uma cooperação entre o corpo docente e a Direcção da Escola, isto é, esta Direcção não consegue exercer uma autoridade democrática.

Uma outra situação muito triste que se verifica em certas escolas, é que muitos professores têm uma atitude positiva em relação ao castigo, isto é, esses professores acham que quando os alunos transgridem, a única saída é a punição. Eles não valorizam o ensino e a correcção.

Um outro factor que propicia o surgimento de situações de violência nas escolas, é o facto de algumas escolas serem muito grandes, o que dificulta o controlo eficaz de tudo que passa dentro dela e fora dela.

Somos de opinião que a nível da escola, o modelo punitivo pode aparentemente resolver o problema de convivência, uma vez que, quando se sanciona um determinado aluno, os colegas podem ficar com um certo temor, porém segundo Torrego (2001, 2004); Cuadrado (2010) este modelo apresenta algumas limitações, tais como:

- ❖ Não reparar ao dano, que o agressor provocou na vítima durante a situação conflitiva;
- ❖ Não permite a reconciliação
- ❖ Não permite a resolução do conflito.

Relativamente à primeira limitação, reparação do dano provocado pelo agressor na vítima, somos de opinião que quando o aluno, agride o seu colega é sancionado, este castigo pode aumentar o sentimento de insegurança na vítima, uma vez que ela pode ficar com medo do agressor, pensando que ele venha agredi-la de novo por causa do castigo recebido.

Uma outra limitação do modelo punitivo, é que, não permite ao agressor ficar livre da culpa por causa dano provocado na vítima durante a agressão, e, nem alivia o dano que a vítima sofreu. O castigo que o agressor recebe faz com que ele fique em pé de igualdade com a vítima, isto é, ambos entram numa situação de sofrimento. A vítima sofre por causa da agressão e o agressor sofre por causa do castigo.

Uma outra limitação que nós referimos acima é a impossibilidade de resolver conflito, que acontece quando não são ultrapassadas as duas limitações, que nós referimos acima, reparação e reconciliação. Se na resolução de conflito não acontecer a reparação e nem a reconciliação, tanto o agressor como a vítima podem pensar, que o conflito já esta resolvido. Todavia o rancor, a mágoa e o ressentimento continua na vítima. Cuadrado et al (2010) afirmam, que o castigo não favorece a aprendizagem moral sustentado de tal modo que não contribui para a auto-regulação do comportamento do indivíduo sancionado.

Somos de acordo com os autores referidos acima de que a regulação da convivência através da punição revela-se insustentável, uma vez que não permite aprendizagem nem da vítima e nem do agressor, e, conseqüentemente não provoca mudança de comportamento nesses indivíduos.

Uma comunicação eficaz pode provocar a mudança no aluno, uma vez que pode ajudar o agressor a reconhecer que a sua conduta não é a mais adequada. Uma pessoa, que pretende viajar para um determinado lugar, só vai mudar de caminho, a partir do momento, que ele tomar a consciência de que está a seguir um caminho errado. Como docentes devemos usar várias estratégias para levarmos os alunos à mudança das suas atitudes assim como nós fazemos para levá-los à aprendizagem de um determinado conteúdo

Modelo relacional

Um outro modelo de regulação de convivência é o modelo relacional, que segundo Torrego (2001) consiste na utilização do diálogo como meio para buscar uma solução que beneficie as partes envolvidas em situações conflitivas de modo que cada uma delas se sinta

respeitada e de desenvolva uma atitude positiva perante si mesma, em relação a escola e a sociedade.

Ao contrário do modelo punitivo, que defende a aplicação do castigo, quando um aluno manifesta comportamento, que contraria as normas pré-definidas pela escola, o modelo relacional aposta no diálogo para resolver as situações conflitivas, que ocorrem na escola. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2003) o diálogo consiste na troca de ideias entre duas ou mais pessoas para se chegar um entendimento.

O Dicionário deixa bem claro que o diálogo tem como objectivo principal a chegada de um consenso perante uma situação de conflito, que como já referimos anteriormente é inato, próprio de uma convivência democrática. Os diversos de tipos de violência, surgem porque muitas pessoas tem dificuldades de resolverem o conflito de uma forma pacífica. Perante uma situação conflitiva, em vez se de estabelecer o diálogo para se chegar um entendimento, quem é mais forte recorre-se ao abuso do poder.

O modelo punitivo permite que os outros alunos reconhecem o agressor apenas como culpado, enquanto o modelo relacional tem como objectivo principal procurar que tanto a vítima como o agressor reconheçam, que a violência e outros de tipos de maus devem ser evitadas. Segundo Torrego (2001) as partes estimuladas pelo professor por ou por outras pessoas que servem como mediadores, buscam a solução dos problemas de maneira que, através do diálogo, tratam de chegar a resolução de conflito. Acrescenta ainda que neste modelo a vítima pode receber a restituição material, imaterial ou moral por parte do agressor, que por sua vez reconhece sua culpa.

Somos de opinião que este modelo não é fácil de ser aplicado, porque quando se comete uma transgressão é mais comum castigar o transgressor do que procurar uma outra via. Não é fácil mudar a mentalidade das pessoas de um dia para outro. Para além disso para adoptar o modelo relacional exige que o professor esteja preparado tanto tecnicamente como emocionalmente para resolver os conflitos, que surgem entre os alunos, e, isso nem sempre acontece. Segundo Cuadrado e tal (2010) a resolução de conflito entre os alunos

não acontece de uma forma espontânea como acontece na família ou entre amigos, por isso exige um certo tempo. Explicam que isso contribui para que os outros alunos considerem que o agressor ficou impune, o que faz com eles sintam inseguros.

Modelo integrado

Um outro modelo integrado utilizado para regulação de convivência é o modelo integrado, que segundo Torrego (2001); Cuadrado (2010) consiste em associar o modelo punitivo com o relacional de modo a estabelecer relações entre a importância das normas definidas pela escola e as relações interpessoais.

Para o estabelecimento deste tipo de modelo, a escola deve possuir instrumento, que apresenta não só os limites bem definidos para que a convivência seja saudável, mas também que deixa bem claro, que no caso de qualquer transgressão, o transgressor não vai ficar impune.

Somos de opinião que este modelo é mais eficiente e mais completo do que os dois modelos que nós referimos acima: “punitivo” e “relacional”. Qualquer um dos modelos apresenta lacuna, que precisa ser preenchido.

O modelo punitivo aposta apenas no castigo, isto é, qualquer transgressor é digno de castigo, porém não prepara o transgressor para que não venha cometer uma outra transgressão. Quando a transgressão é a violência de um aluno contra outro, já referimos anteriormente, que nesta situação vão estar presentes não só a vítima e o agressor, mas fazem parte da cena os espectadores. Quando não há gestão de conflito de uma forma pacífica, não vai haver aprendizagem nem da parte da vítima e do agressor; e nem tão pouco da parte das testemunhas.

Apesar do modelo relacional apostar fortemente na gestão do conflito através do diálogo, porém segundo Torrego (2004) uma das grandes dificuldades deste modelo está relacionado com a dificuldade de encontrar tempo e espaço para o diálogo. Acrescenta que

este modelo parece não apresentar a eficiência de tal forma que permite a resolução de conflitos abrangendo um número considerável de casos. O modelo relacional pode deixar uma certa sensação de que perante uma situação de conflito venha acontecer situações de impunidade.

O modelo integrado como resulta da associação do modelo punitivo com o modelo relacional, é mais eficiente que os dois modelos, uma vez que prevê não só a gestão de conflito, mas também aposta fortemente em agir na prevenção contra o fenómeno de violência, isto é, exige que a escola apresente regras claras, limites bem definidos, e aposta na divulgação dessas regras e limites, e, quando surgem situações de conflitos entre colegas ou entre os alunos e o professor, a gestão de conflito vai ser mais fácil.

5.3 Relações estabelecidas entre as vítimas, agressores e as testemunhas durante o Bullying

A escolha da vítima pelo agressor não acontece de uma forma casual, isto é, ele selecciona-a tendo em conta algumas características, que garante que ela é mais fraca a todos os níveis. De acordo com Dahlheimer, (2004) a vítima manifesta algumas características, que facilitam o agressor na sua escolha, tais como:

- ❖ Baixa auto-estima, ansiosa, triste, fisicamente fraco, fica isolada dos colegas, não tem amigos e fica sempre quieta.

Alguns professores preferem ter alunos que ficam quietos em vez de outros, que perturbam o funcionamento da aula, porém de acordo com Freire (1996) devemos estar atentos a qualquer atitude manifestada pelos alunos, quer seja sorriso, silêncio ou retirada da sala de aula.

Quando um aluno manifesta qualquer das atitudes referidas acima, devemos de uma forma sabia, procurar compreender o significado do sorriso, silêncio ou retirada da sala. Se o aluno perceber que somos sinceros, e que queremos ajudá-lo, ele vai desabafar connosco o seu sofrimento.

Na qualidade de professores devemos procurar munir-nos de todas as informações relacionadas com o Bullying, a fim de ficarmos vigilantes. Alguns alunos não confessam aos professores os seus problemas, porque não sentem-se à vontade. Para ganharmos a confiança dos alunos, devemos ter uma certa postura, que lhes desperte essa confiança em nós.

Como já referimos acima o Bullying é caracterizado essencialmente não só pelo facto de acontecer de uma forma sistemática e contínua, mas pela diferença de poder entre o agressor e a vítima. Segundo Dahlheimer, (2004); Cottello, (2008) o agressor apresenta as seguintes características:

- ❖ Baixa empatia em relação aos colegas;
- ❖ Tem atitude positiva em relação a violência;
- ❖ É muito agressivo com os pais, professores e com os colegas;
- ❖ Toma como vítima quem é mais fraco para perturbá-lo física ou mentalmente;
- ❖ Não está disponível para aceitar a opinião dos outros ou para negociar quando está a jogar;
- ❖ Não vive socialmente isolado;
- ❖ Possui uma atitude paternal e de intimidação.

Uma das características do Agressor (Bully) referida acima é baixa empatia, que segundo Goleman (1998) é capacidade de compreender o outro e colocar-se no seu lugar a fim de ajudá-lo. Isso significa que o agressor (Bully) é insensível, isto é, para ele é um prazer ver o sofrimento da vítima. Não aprendeu os valores éticos, morais e democráticos a tal ponto que pensa que ser violento é sinónimo de ser herói.

A pergunta que nós lançamos é a seguinte: Como o agressor vai aprender as regras de uma convivência democrática se ele não for ensinado? Somos de opinião que ele não está disponível para aceitar a imposição de opinião.

O maior problema de muitos educadores é pretenderem ver uma mudança imediata. Não possível semear e colher o fruto no mesmo dia. O agressor não é tão forte como muitas pessoas pensam. Ele precisa de ajuda, porém não a encontra. Freire (1996) afirma que mudar é difícil, mas é possível.

Quando o agressor manifesta a sua atitude paternal e de intimidação, tem como objectivo exibir o seu poder. Segundo Holmgren, (2011) objectivo dos agressores (bullies) é ganhar o controlo das outras pessoas, porque não possuem a empatia em relação à pessoa que estão a ferir. Na sua presença a vítima não tem não direito de fazer nada sem o seu consentimento. Para o agressor a vítima não tem vez e nem voz.

Referimos a cima que o agressor tem baixa empatia, mas esta característica pode ser desenvolvida com o tempo, a medida que o professor consiga implementar na turma o respeito pela diferença, ajuda mútua, a compreensão, a amizade e a convivência através da gestão dos conflitos que surgem na turma.

O agressor também precisa que alguém o compreenda, a fim de ajudá-lo. Alguns professores, quando verificam que um determinado aluno manifesta comportamentos desviantes, em vez de aproximarem dele e tentarem compreendê-lo, fazem o contrário. Começam a odiá-lo, e exclui-lo de qualquer maneira. Passam informações desse aluno aos outros colegas, com intuito de aumentar a sua exclusão social. Esse aluno precisa de ser compreendido, para poder receber a educação, que deve ser acompanhado de amor e carinho que lhe faz muita falta.

Para o professor ter sucesso na educação de alunos com comportamentos desviantes ele deve acreditar que é possível. Tendo essa convicção, deve começar a agir. Segundo Soler & Conangla (2007) existe quatro chaves para alcançar o êxito numa determinada tarefa: desejo, acção, esforço e perseverança.

Com isso queremos dizer que para educarmos alunos com comportamentos anormais temos de ter interesse e desejo na sua mudança. Devemos querer o seu bem de tal forma que ele mesmo possa perceber a nossa intenção.

Ter apenas desejo não significa nada. Devemos agir, procurando obter todas informações possíveis desse aluno, a fim de sabermos como ajudá-lo. É possível encontrar muitas barreiras na realização dessa tarefa no início, porém devemos esforçar-nos desbravando o terreno, de tal modo, que seja possível efectuar a “sementeira” (educação). Ao longo da nossa tarefa de sementeira, alguns obstáculos podem surgir, mas devemos ser perseverantes, efectuando a remoção desses obstáculos.

Porque é que o agressor é tão insensível ao ponto de não se colocar no lugar da vítima, a fim de compreendê-la, percebendo que ela está a sofrer muito? Porque é que a vítima apresenta-se numa situação de vulnerabilidade, permitindo-a ser seleccionada para ser maltrada? Segundo Cottello, 2008) a ocorrência de Bullying está relacionado com os factores do meio onde o indivíduo está inserido, tais como:

- ❖ Relação familiar hostil (Violência doméstica);
- ❖ Os pais castigam o filho fisicamente quando estão zangados;
- ❖ Os pais não falam a mesma linguagem;
- ❖ A figura de pai é muito fraca e a mãe é muito permissiva;
- ❖ Muitas vezes os pais não sabem onde estão os filhos;
- ❖ Os pais não ensinam os filhos que a violência é inaceitável;

Quando uma criança desenvolve num ambiente familiar, onde acontece a violência doméstica com muita frequência, ou se os pais recorrem ao castigo físico com muita frequência para corrigir os filhos, isso contribui para os filhos pensarem que agredir uma pessoa fisicamente é uma coisa normal.

O primeiro lugar onde a criança deve aprender as regras sociais é a família. É ali que a criança vai ser preparada para estabelecer boas relações sociais. Os pais devem falar a mesma língua linguagem, isto é, quando um diz que determinada conduta não é aceite socialmente, o outro deve apoiar a sua afirmação.

Quando a figura do pai é muito fraca, nalguns casos a mãe fica muito permissiva, por isso os filhos não aprendem, que existe “sim” e “não”. Neste caso, os pais não sabem quem são os colegas dos filhos. Não sabem onde eles vão e nem o que estão a fazer. Essas crianças desenvolvem sem receberem nenhum tipo de ensino. Podem fazer o que acharem conveniente, o que muitas vezes são comportamentos, que são socialmente reprovados.

É a tarefa dos pais dialogar com os filhos, ensinando-os os comportamentos que são socialmente aceite, apresentando-os as consequências da manifestação desses comportamentos agressivos tanto para a vítima como para o agressor. Eles devem estimular nos filhos a sã convivência, a amizade, a tolerância e a ajuda mútua. Segundo Wong (2003) quando as crianças estão felizes, emocionalmente estáveis, satisfeitas e com bons resultados escolares, elas são aceites pelos colegas, a possibilidade de actuarem como agressor (Bully) ou sofrerem como vítima do Bullying é pouco frequente. Porém, afirma que em situação contrária podem envolver-se no Bullying.

A citação que fizemos acima realça a importância da estabilidade afectiva e da necessidade da educação afectiva que pode acontecer tanto na família como na escola, promovendo a sã convivência e a cultura da paz. Quando diz que os alunos estão satisfeitos com os resultados escolares, ele pretende enfatizar a necessidades de todos alunos sentirem que não são tratados de uma forma parcial.

CAPÍTULO V
ABORDAGEM METODOLÓGICA

Após termos lançado os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos e aos professores na base de dados, usando o programa SPSS, procedemos a recolha dos resultados mais relevantes, obtidos a partir da análise estatísticos descritivos da frequência, que nos tem permitido a produção de tabelas de frequência das variáveis, que estão relacionadas não só com a percepção do aluno, que desempenha o triplo papel (testemunha, vítima e agressor), mas também com a opinião dos professores relativamente aos factores que influenciam o funcionamento da escola; bem como as medidas preventivas contra as situações conflituosas; as causas do surgimento de maus tratos entre os colegas; a agressão do aluno contra professor, e, deste contra o aluno.

Para se obter um indicador global dos maus tratos entre os colegas nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, calculamos as médias aritméticas das percentagens, que nos permitiram não só efectuar alguns comentários interpretativos da situação de maus tratos, que ocorrem nas escolas secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde segundo a opinião dos alunos, quando desempenha os papéis de testemunha, vítima e agressor, mas segundo a perspectiva dos professores.

Projecto de pesquisa

A nossa pesquisa é de carácter descritivo. Esse tipo de investigação, debruça-se sobre a realidade dos factos e a sua característica fundamental é a de dar uma interpretação desses factos. Segundo Fernández (2006) a metodologia descritiva processa-se em seguintes etapas:

- ❖ Conceber a ideia a investigar
- ❖ Definir o problema

- ❖ Elaborar o marco teórico
- ❖ Definir o tipo de investigação
- ❖ Estabelecer as hipóteses e detectar as variáveis
- ❖ Seleccionar o desenho de investigação mais apropriado
- ❖ Seleccionar a amostra
- ❖ Recolher os dados
- ❖ Analisar os dados
- ❖ Apresentar os resultados

Processo de investigação

A nossa pesquisa foi feita com intuito de determinar a incidência dos maus tratos nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, usando uma metodologia descritiva. A realização dessa pesquisa aconteceu em várias etapas, que passamos a referir:

Numa primeira etapa, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema em estudo. Em seguida nós usamos o mesmo questionário utilizado no estudo do Defensor Del Pueblo- **ESPAÑA-UNICEF** do ano 2007, porque segundo Carmo e Ferreira (1998) para a recolha de dados é necessário a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação necessária, porém é possível utilizar um instrumento já existente desde que encaixa nos objectivos que nós tínhamos preconizado. Por esta causa, não foi preciso apresentação desse instrumento de recolha de dados aos peritos na matéria para ser validado, uma vez que já fora validado uma vez.

Numa segunda etapa enviamos um pedido dirigido à Directora Geral do Ensino Básico e Secundário, pedindo-lhe autorização para a aplicação do questionário aos alunos e professores das Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, que foi acompanhado do nosso Projecto de Pesquisa e a sua respectiva aprovação pela Universidade de Extremadura- Espanha.

Na terceira etapa enviamos carta aos Directores das Escolas Secundárias, mostrando o nosso interesse em fazer pesquisa nas escolas secundárias. Para inteirar a Direcção dessas

escolas e os seus respectivos professores da importância do tema a ser pesquisado, apresentamos palestras nalgumas escolas secundárias sobre assuntos relacionados com o nosso tema (“Educar Para Poder Conviver”, “Todos na luta contra o fenómeno Bullying” e “A inteligência emocional, um conjunto de habilidades úteis aos professores do séc. XXI”).

Na quarta etapa deslocamos para cada uma das escolas secundárias seleccionadas de todos os concelhos da ilha de Santiago para aplicar questionários aos alunos e aos professores.

Na quinta etapa lançamos esses questionários na base de dados e através do programa SPSS, produzimos gráficos e tabelas, que em seguida procedemos ao processo de análise e tratamentos dos dados.

A finalidade da investigação levada a cabo foi determinar a incidência actual do fenómeno de maus tratos entre os colegas nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo. Para isso, seleccionamos uma mostra representativa de alunos que frequentam 7º, 8º e 9º Ano de escolaridade, e os professores de cada uma dessas escolas que nós seleccionamos segundo os critérios, que nós mencionamos acima.

Objectivos da investigação

Objectivo geral

Conhecer relação entre os companheiros e a incidência de maus tratos nas Escolas Secundárias da Ilha Santiago de Cabo Verde

Objectivo específico

- ❖ Analisar os processos de maus tratos entre os colegas nas Escolas Secundárias de Santiago de Cabo Verde e as diferentes manifestações dos mesmos.

- ❖ Determinar o nível de incidência das diferentes manifestações de abuso a partir da percepção diferenciada das testemunhas, vítimas e agressores nas Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.
- ❖ Verificar se existe alguma diferença relativamente às percepções das testemunhas, vítimas e agressores relativamente aos diferentes tipos de maus tratos, em função da idade, sexo e o nível de escolaridade nas Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde;
- ❖ Identificar as medidas de prevenção utilizadas pelas escolas para combaterem o surgimento de violência nos espaços escolares;
- ❖ Verificar se existe alguma relação entre atitude do professor na sala de aula e o surgimento de situações de indisciplinas.

Hipótese da investigação

Depois de toda análise descritiva, vamos fazer a análise inferencial para contrastar as seguintes hipóteses:

- ❖ A incidência da manifestação de determinados tipos de maus tratos varia em função da nacionalidade de origem, da idade, do sexo, do nível de escolaridade e da especificidade de cada escola;
- ❖ A manifestação de grupos organizados que atacam os alunos na escola varia em função da especificidade de cada escola;
- ❖ A ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola e as respectivas causas dependem não só com o nível de escolaridade, mas também com a especificidade de cada escola, ano de escolaridade, sexo e nacionalidade dos alunos;

- ❖ A ocorrência de situações na escola em que um aluno ou grupo de alunos maltratam um professor e situações em que um professor maltrata um aluno varia não só com o nível de escolaridade, mas também com a especificidade da escola, a idade, sexo e nacionalidade dos alunos;
- ❖ O tipo de estrutura familiar influencia a manifestação de maus tratos entre os colegas nas escolas secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.

1. Características metodológicas

1.1 Amostra do aluno

Na realização de um trabalho de investigação é impossível avaliar todos os elementos da população, que temos interesse em estudar. Segundo Fernández (2001) qualquer estudo implica a determinação do tamanho da amostra, porque caso contrário enfrentar-se-á duas situações embaraçosas:

- ❖ Realizar o estudo sem o número suficiente de elementos, sem o qual será não só impossível fazer estimação dos parâmetros, mas também dificulta encontrar diferenças significativas entre as diferentes variáveis;
- ❖ Escolher número desnecessário, o que seria uma perda de tempo, de recursos e afecta a qualidade do estudo.

Para que o resultado da investigação tenha a qualidade desejada é conveniente que a amostra seja representativa, que segundo Pocinho (2009) a sua característica deve assemelhar-se o mais possível às da população-alvo. Acrescenta ainda que amostra é sempre finita, e, que por isso, quanto maior for o seu tamanho, mais significativo é o estudo, porém, existe sempre a incerteza de que todas as características da população estejam presentes numa amostra, já que estas são muitas vezes desconhecidas.

Para a realização do presente estudo, a determinação da amostra aconteceu em várias etapas de acordo com o tema: “AGRESSIVIDADE E RELAÇÃO ENTRE COLEGAS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DA ILHA DE SANTIAGO DE CABO VERDE”. A técnica de amostragem que utilizamos caracteriza-se por ser probabilística, aleatória e estratifica por conglomerado. Segundo Pocinho (2009) utiliza-se uma amostra estratificada quando a população possui características que permitem a criação de subconjuntos.

No nosso caso a população-alvo são os alunos das escolas secundárias da ilha de Santiago. As escolas secundárias dos nove concelhos desta ilha correspondem aos estratos. Os alunos das turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade são os cachos ou conglomerados.

Na primeira etapa seleccionamos os alunos do 7º, 8º e 9º das escolas secundárias da Ilha de Santiago, porque corresponde aos níveis de escolaridade que os professores mais reclamam a ocorrência de problemas no estabelecimento de relações interpessoais não só entre os alunos, mas também entre os professores e os alunos.

Na segunda etapa, a partir dos dados obtidos no anuário estatístico adquirido no Ministério de Educação e Desporto relativamente à população estudantil dos alunos, que frequentam 7º, 8º e 9º ano durante o ano lectivo 2010/11, procuramos calcular o tamanho da amostra. Segundo Fernández (2001); Torres (2002); Pocinho (2009) numa investigação quando o tamanho da população é conhecido deve ser utilizado a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \times Z\alpha^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z\alpha^2 \times p \times q}$$

Legenda:

n= amostra

p=q=0,5

N=Total de alunos de 7º ano

Nível de confiança=95%

$Z\alpha^2 = (1,96)^2$

A. Determinação da amostra no 7º ano de escolaridade

$$n(7^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{8694 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,07)^2 \times (8694 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5} \Leftrightarrow n(7^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{8349,7}{43,56} \Leftrightarrow n(7^{\text{º}} \text{Ano}) = 192 \text{ Alunos}$$

B. Determinação da amostra no 8º ano de escolaridade

$$n(8^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{6684 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,07)^2 \times (6684 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$
$$n(8^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{6419,31}{33,71} \Leftrightarrow n(8^{\text{º}} \text{Ano}) = 190 \text{ Alunos}$$

C. Determinação da amostra no 9º ano de escolaridade

$$n(9^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{6266 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,07)^2 \times (6266 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$
$$n(9^{\text{º}} \text{Ano}) = \frac{6017,87}{31,65} \Leftrightarrow n(9^{\text{º}} \text{Ano}) = 190 \text{ alunos}$$

A partir dos cálculos que nós fizemos acima, ficamos a saber que para o nosso estudo necessitamos de:

- a) 192 Alunos do 7º ano de escolaridade;
- b) 190 Alunos do 8º ano de escolaridade;
- c) 190 Alunos do 9º ano de escolaridade.

Para que a amostra seja representativa decidimos recolher dados em todos os concelhos da ilha de Santiago de Cabo Verde. E para que ela seja proporcional ao número de alunos por concelho, procuramos estabelecer, a partir de cálculos, a quota para cada concelho, de modo que no concelho com menor população estudantil seja tirada uma amostra menor. E para determinar essa quota dividimos o total de alunos de cada concelho pelo total de alunos da ilha, conforme consta nas tabelas 8 e 9.

Nº de Liceu	Nomes de todos os Concelhos da ilha de Santiago de Cabo Verde	Total (7ºano+8ºano + 9ºano)	% por concelho	Amostra 7	Amostra 8	Amostra 9	Total de Alunos/ concelho
4	Praia	3563+25678+2513	40,98	79	78	78	235
1	Ribeira Grande	218+244+	2,507	5	5	5	15
2	Santa catarina	1796+1170º+1246	20,65	40	40	40	120
1	S. Salvador do Mundo	252+147+169	2,89	5	5	5	15
1	Santa Cruz	974+744+632	11,2	22	21	21	64
1	São Lourenço dos Órgãos	273+225+253	3,025	6	6	6	18
1	S. Domingos	511+388+431	5,87	11	11	11	33
1	S. Miguel	581+508+443	6,165	12	12	12	36
1	Tarrafal	536+580+579	6,284	12	12	12	36
	Total de alunos/nível de escolaridade na Ilha de Santiago	8694+6684+6266		192	190	190	572

Tabela 8: Distribuição das amostras da população estudantil por concelho

Através tabela.8 pode-se verificar que dos concelhos da Praia e Santa Catarina respectivamente, extraímos as duas maiores amostras, uma vez que nesses concelhos a população estudantil é maior que a dos outros concelhos. Nos concelhos de São Lourenço dos Órgãos, de S. Salvador do Mundo e o da Ribeira Grande, respectivamente as amostras que nós extraímos ali é menor do que as dos outros concelhos, porque possuem menor população estudantil.

Na tabela.9, consta não só a distribuição dos alunos por concelho, mas também nos concelhos com maior número de alunos, seleccionamos as escolas secundárias de acordo com alguns critérios, que passamos a descrever:

No concelho da Praia escolhemos as quatro Escolas Secundárias pelas seguintes razões:

- ❖ Liceu “Domingos Ramos”, que está localizado no “Platô”, pelo facto de ser a escola secundária mais antiga da ilha de Santiago. Para além disso estudamos ali

durante um ano lectivo. De acordo com as informações colhidas junto da secretaria do Liceu Domingos Ramos os alunos desta escola secundária são provenientes do Platô, Paiol, Fazenda, Castelão, Lém Ferreira, Achada Grande, Achada Mato, Achadinha Pires, Ponta de Água e Palmarejo. Informaram-nos ainda que a maior parte dos alunos são provenientes do Paiol, Castelão e Ponta de Água.

- ❖ A Escola Secundária, “Abílio Duarte”, que localiza-se na zona do Palmarejo, foi escolhida por que ali aconteceu disparo contra um aluno. De acordo com as informações colhidas junto da secretaria da Direcção da escola os alunos desta escola secundária são provenientes do Palmarejo, Tira chapéu, São Martinho, Cidade Velha, Bela Vista, e Terra Branca.
- ❖ A Escola Secundária “Constantino Semedo”, localizada na zona de Achada São Filipe, foi escolhida não só pelo facto de ali ter acontecido confronto entre grupos rivais, mas também alberga alunos de zonas como, Safende, onde a televisão noticia com certa frequência a ocorrência de situações de violência urbana. De acordo com as informações colhidas junto da secretaria da Direcção da escola os alunos desta escola secundária são provenientes da parte Norte da Cidade da Praia tais como: Achada de São Filipe, Vila Nova, Safende, Ponta de Água, Calabaceira, Pensamento, Achadinha, Eugénio Lima, São Pedro.

A Escola Secundária de Achada Grande, também foi escolhida, porque é uma zona, onde a Televisão noticia a ocorrência de muitas situações de violência urbana. A cidade da Praia possui outras escolas Secundárias, porém pensamos que as escolas escolhidas pelas suas importâncias, fornecem todas informações relacionadas com este concelho. De acordo com as informações colhidas junto da secretaria da Direcção da escola os alunos desta escola secundária são provenientes da Achada Grande Frente, Achada Grande Trás, Vale da Custa, São Francisco, São Tomé, Lém ferreira, Castelão, Achada Mato, paiol e Jamaica.

No concelho de Santa Catarina, existem apenas três escolas secundárias: Liceu “Amílcar Cabral”, Escola Técnica “Grão Duque Henry” e Escola Secundária “Armando

Napoleão Fernandes”, porém escolhemos apenas a primeira (Liceu “Amílcar Cabral”) e a última (Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes”). Não escolhemos a escola Técnica pelo facto de esta escola ter uma constituição bastante heterogénea, isto é, alberga alunos de toda região Santiago Norte.

Nós escolhemos o Liceu “Amílcar Cabral” por alguns motivos que vamos destacar:

- ❖ Nós fizemos parte do grupo dos primeiros alunos, que estudaram nesta Escola Secundária, e do grupo dos primeiros finalistas desta escola. Para além de termos estudamos ali, durante cinco anos, também passamos a maior parte da nossa vida docente nesta escola. Ali aprendemos a lidar com alunos com problemas de comportamento, permitindo nos adquirir a experiência na gestão de conflito de uma forma pacífica. De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da escola os alunos desta escola secundária são provenientes da cidade de Assomada, Junco, Fonte Lima, Achada Galego, Engenhos, Chã de Tanque, Mato Sanches, Pico Vermelho, Boa Entradinha, Pata Brava, Ribeirão Manuel, Achada Lém, Cabeça Carreira, Achada Falcão, Ribeira da Barca, Figueira das Naus, Serra de Malagueta, Flamengos e de algumas localidades de São Salvador do Mundo (Aboboreiro, Picos Acima, Achada Igreja), e Saltos Acima, que pertence ao concelho de Santa Cruz.
- ❖ Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes porque juntamente com o Liceu “Amílcar Cabral”, albergam alunos de todas regiões do concelho de Santa Catarina. De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da escola os alunos desta escola secundária são provenientes da Ribeira da Barca, Charco, Serra Malagueta, Flamengos, Achada Leite, saltos, Ribeirão Manuel, Figueira das Naus, Achada Ponta, Fundura, Achada Lém, Pinco Chuva, João Dias, Ribeirão Isabel, Arribada, Achada Falcão, Boa Entrada.
- ❖ Os concelhos de São Salvador do Mundo, São Domingos, São Lourenço dos Órgãos, Ribeira Grande de Santiago, Santa Cruz e o da Ribeira Grande possuem

apenas um única Escola Secundária, por isso não tivemos uma outra alternativa. O concelho de Santa Cruz se tivesse mais de uma Escola Secundária, escolheríamos a Escola Secundária, “Alfredo Cruz da Silva” pelo facto de termos trabalhado ali durante um ano lectivo, e, adquirimos uma certa experiência na gestão de conflitos.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” localizada no concelho de São Salvador do Mundo os alunos desta escola secundária são provenientes de todas as localidades de São Salvador do Mundo e (Rebelo Abaixo, Cerelho, Boa Entradinha) que fazem parte do concelho de Santa Cruz.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária “Luciano Garcia” localizada no concelho de São Lourenço do Órgãos os alunos desta escola secundária são provenientes de todas as localidades deste concelho e de algumas zonas do concelho de Santa Cruz (Achada fazenda, Ribeira Seca, Librão), do concelho de São Domingos (Nossa senhora da Luz, Ribeirão Chiqueiro, lagoa, Aguada, Gato) e do concelho de São Salvador do Mundo.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” localizada no concelho de Santa Cruz os alunos desta escola secundária são provenientes de todas as localidades de Santa Cruz.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária “Fulgêncio tavares” localizada no concelho de São Domingos os alunos desta escola secundária são provenientes de todas as localidades das duas freguesias (Nossa Senhora da Luz e São Nicolau Tolentino) deste concelho.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária “Salineiro” localizada no concelho da Ribeira Grande de Santiago os alunos desta escola secundária são provenientes de todas as localidades deste concelho tanto da freguesia do Santíssimo Nome de Jesus e da Freguesia de São João Baptista.

A escolha das Escolas Secundárias de São Miguel e a do Tarrafal relaciona-se com o facto destas escolas se localizarem na zona central destes concelhos. Não temos nenhuma outra razão relevante, que funcionasse como factor, que pudesse nos influenciar.

De acordo com as informações colhidas junto da Direcção da Escola Secundária do “Tarrafal” localizada no concelho do Tarrafal os alunos desta escola secundária são provenientes da Cidade do Tarrafal, Achada Moirão, Fazenda, Trás dos Montes, Ponta Furna e Biscaíño .

Quanto à Escola Secundária de “São Miguel” de acordo com as informações colhidas junto da Direcção desta Escola Secundária os alunos são provenientes de todas as localidades deste concelho e uma parte do concelho de Santa Cruz.

Antes da recolha de dados, pretendíamos escolher cinco alunos por turma, porém desistimos desta estratégia porque a aplicação de cada questionário, ocupa uma aula completa. Para economizar o tempo decidimos, para os concelhos da Praia, Santa Catarina e Santa Cruz escolher uma turma para cada nível, extraíndo a amostra de acordo com os cálculos efectuados, conforme pode ser observado na tabela 9.

Santiago	Total de alunos	Concelhos	Nº de alunos / concelho	Escolas	Número de alunos por níveis de escolaridade		
					7º ano	8º ano	9º ano
7º=8694 8º=6684 9º=6266		Praia	7º=3563 8º=2678 9º=2513	Liceu Domingos Ramos	20	20	20
				Escola Secundária Abílio Duarte	20	20	20
				Escola Secundária Constantino Smedo	20	19	19
				Escola Secundária Achada Grande	19	19	19
		Santa Catarina	7º=1796 8º=1170 9º=1246	Liceu Amílcar cabral	20	20	20
				Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	20	20	20
		Tarrafal	7º=536 8º=580 9º=579	Escola Secundária de Tarrafal	12	12	12

São Miguel	7º=581 8º=508 9º=443	Escola Secundária de São Miguel	12	12	12
Santa Cruz	7º=874 8º=744 9º=632	Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	22	21	21
São Salvador do Mundo	7º=252 8º=147 9º=169	Escola Secundária Carlos Alerto Gonçalves	5	5	5
São Lourenço dos Órgãos	7º=263 8º=225 9º=253	Escola Secundária Luciano Garcia	6	6	6
Ribeira Grande	7º=218 8º=244 9º=	Escola Secundária de salineiro	5	5	5
São Domingos	7º=511 8º=388 9º=431	Escola Secundária Fulgêncio Tavares	11	11	11

Tabela 9: Distribuição das amostras dos alunos por escola

Após termos feito análise e tratamento de dados verificamos, que os números de alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, que consta na base de dados não correspondem aos que nós havíamos determinado através dos cálculos.

No 7º ano de escolaridade o número de alunos calculado é 192, porém na base de dados consta 190, faltando deste modo 2 alunos. Um desses alunos devia estar incluso no liceu Amílcar Cabral e outro no Liceu “Domingos Ramos”.

No 8º e 9º anos de escolaridade o número de aluno calculado é 190, porém na base de dados constam 189 alunos do 8º ano e 188 alunos do 9º ano. No 8º ano na base de dados está a faltar 1 aluno, e, 9º ano falta 2 alunos. Do nosso ponto de vista essa insuficiência não deve ser o motivo para a produção de novos gráficos e tabelas. Achemos os dados obtidos através da recolha permitir-nos-ão ter uma percepção profunda do tema em estudo nas escolas secundárias da ilha.

1.2 Amostra do professor

A determinação da amostra dos Professores usamos a mesma estratégia que a que utilizamos na determinação da amostra dos alunos. Também fizemo-la em várias etapas de acordo com o tema: “Agressividade e relação entre colegas nas escolas secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde”. A técnica de amostragem que utilizamos caracteriza-se por ser probabilística, aleatória e estratifica por conglomerado. Como nós temos referido acima, de acordo com Pocinho (2009) sempre que uma população possui características que permitem a criação de subconjuntos utiliza-se uma amostra estratificada.

No nosso caso a população-alvo são os professores das escolas secundárias da ilha de Santiago. As escolas secundárias dos nove concelhos desta ilha correspondem aos estratos. Os professores que trabalham nas turmas do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade são os cachos ou conglomerados

Na primeira etapa, tentamos seleccionar os professores com experiências no exercício de docência no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Não foi possível seleccionar apenas professores que trabalham com os níveis de escolaridades em estudo porque alguns professores trabalham apenas com o primeiro ciclo, outros trabalham com o primeiro e o segundo ciclo, e, outros leccionam segundo e terceiro ciclo.

Na segunda etapa, a partir dos dados obtidos no anuário estatístico adquirido no Ministério de Educação e Desporto relativamente à população dos professores relativamente ao ano lectivo, procuramos calcular o tamanho da amostra. Como em todas escolas secundárias da ilha de Santiago existem 6 níveis de escolaridades, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, e, os professores não trabalham com o mesmo nível, antes de determinarmos a amostra, consideramos que 7º, 8º e 9º ano de escolaridade são leccionados por 3/6 do total dos professores das escolas secundárias, em cada concelho como pode ser observado na tabela 10, e, a partir daí aplicamos a fórmula aplicada acima, que de acordos com Fernández (2001); Torres (2002), Pocinho (2009) numa investigação quando o tamanho da população é conhecido deve ser utilizado a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \times Z\alpha^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z\alpha^2 \times p \times q}$$

Legenda:

n = amostra

N= Total de professores da ilha de Santiago

Nível de confiança=95%

$Z\alpha^2 = (1,96)^2$

P=q=0,5

d= precisão 7% (0,07)

$$n(ProSantiago) = \frac{812 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,07)^2 \times (811) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5} \Leftrightarrow n(ProSantiago) = \frac{779,84}{4,93} \Leftrightarrow$$

$n(ProSantiago) = 158$ Professores

Santiago	Concelhos	Distribuição de professores/ concelho	3/6 do Total	3/6 do total em %	Amostra	Nº de Liceus	Nº de professores por Liceu
	#Praia	748	374	46,09	73	4	19+18+18+18=73
	#Santa Catarina	315	156	19,41	31	2	16+15=31
	Tarrafal	121	61	7,46	12	1	12
	São Miguel	114	57	7,02	11	1	11
	#Santa Cruz	124	62	7,64	12	1	12
	São Salvador do Mundo	39	20	2,4	4	1	4
	São Lourenço dos Órgãos	52	26	3,2	5	1	5
	Ribeira Grande	23	12	1,42	2	1	2
	São Domingos	87	44	5,36	8	1	8
	Total	1623	812	100	158	13	158

Tabela 10: Distribuição das amostras dos professores por concelho

1.3 Instrumentos

1.3.1 Questionário feito aos alunos

O presente questionário aplicado aos alunos contém vários tipos de manifestações de maus tratos entre colegas, referidos no estudo do Defensor Del Pueblo-UNICEF (2007)

em relação aos vários tipos de maus tratos e os diferentes pontos de vistas de: (testemunhas, vítimas e agressores). Esses maus tratos podem ser agrupados em:

- ❖ Exclusão social (ignorar, impedir de participar nas actividades);
- ❖ Agressão verbal (insulto, falar mal do outro e colocar nomes ofensivos);
- ❖ Agressão física directa (bater);
- ❖ Agressão física indirecta (esconder, destruir e roubar as coisas da vítima);
- ❖ Ameaças (para meter medo, obrigar a fazer coisas com ameaças e ameaças com armas);
- ❖ Assédio sexual com actos ou comentários

O questionário começa com os dados pessoais (anónimo) do aluno (sexo, idade, nível de escolaridade, nome e localização da escola), e apresenta a seguinte estruturação:

- ❖ Os itens 1, 2 e 3 contêm perguntas relacionadas com informações de situações que acontecem na escola, segundo o ponto de vista do aluno como testemunha;
- ❖ Os itens 4 a 16 referem-se a questões relacionadas com a forma que o aluno assume posição, como vítima (relações sociais com colegas e com o professor; tipos de mau trato; características dos agressores; e o lugar, onde ocorre a agressão; pessoas com quem partilha a situação de maus tratos, e que eventualmente vem socorrê-lo);
- ❖ Os itens 17 a 19 abordam questões relacionadas com o mau trato segundo o ponto de vista do aluno como agressor, destacando a acção do professor e do próprio aluno que responde o questionário;
- ❖ Os itens 20 a 31 cotem questões relacionadas com a situação socio-familiar do aluno (com quem vive, número de irmãos, nacionalidade, fonte de rendimento da família, nível de estudos e ocupação dos pais)

A maioria das questões relacionadas com os pontos de vista de testemunha, vítima e agressor, face a qualquer situação é medida mediante a frequência de ocorrência, identificada com as expressões (Nunca, às vezes, com frequência e sempre)

Este questionário foi primeiro traduzido para a língua Portuguesa para ser validado pelos Professores Expercts, tendo em conta o seu ajuste aos aspectos linguísticos a fim de permitir a sua compreensibilidade por parte dos alunos.

Procedimentos

A aplicação dos questionários foi feita por nós, coadjuvados por um grupo de professores amigos, em que alguns deles têm trabalhado juntos, outros foram nossos ex-alunos não só no liceu “Amílcar Cabral”, mas também na Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva”. Após uma explicação prévia, exigimos que os alunos preenchessem os questionários.

Antes da aplicação do questionário, enviamos um pedido por escrito a Sra. Directora Geral do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação e Desporto, pedindo-lhe a autorização da realização da investigação nas escolas, diferentes escola, que nós escolhemos em cada concelho, mediante a apresentação do projecto de pesquisa.

Uma outra estratégia, que nós usamos é a apresentação de palestras subordinadas aos temas: “Educar para a convivência” , “Gestão e mediação de conflitos” e “Bullying, um fenómeno pouco percebido, porém letal como o “Câncer”, nas seguintes escolas:

- ❖ Liceu “Domingos Ramos” e Escola Secundária “Abílio Duarte” na cidade da Praia;
- ❖ Liceu “Amílcar Cabral” e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes”, localizadas no concelho de Santa catarina;
- ❖ Escolas secundárias de Tarrafal e “Alfredo Cruz da Silva”, localizadas nos concelhos de Tarrafal e de Santa Cruz, respectivamente.

- ❖ Escola Secundária “Fulgêncio Tavares”, localizada no concelho de São Domingos

Na aplicação dos questionários, seguimos os seguintes passos:

- ❖ Em primeiro lugar apresentamos aos alunos os motivos da aplicação do referido questionário e a forma como ele deve ser preenchido;
- ❖ Em segundo lugar indicamos a estrutura básica deste instrumento de recolha de informações.
- ❖ De seguida fizemos, a leitura de cada pergunta, e exigimos que os alunos respondessem, a medida que ouviam os tipos de agressões referidos no questionário, colocando dentro de um círculo a resposta adequada;
- ❖ Quando notamos que cada aluno conseguiu colocar dentro de um círculo a resposta adequada passamos para a pergunta seguinte, e assim sucessivamente até chegar à última questão do questionário.

1.3.2 Questionários aplicados aos professores

Questionário feito aos professores começa também com os dados pessoais (anónimo) do aluno (sexo, idade, anos de experiencia, nome e localização da escola), e apresenta a seguinte estruturação:

- ❖ Os itens 1 e 2 estão relacionados com o ponto de vista dos professores relativamente à importância de determinadas situações que acontecem na escola, que influenciam no funcionamento e na convivência na escola;
- ❖ Os itens 3 e 4 relacionam-se com forma como os professores percebem a frequência de alguns conflitos que ocorrem entre os colegas na escola;

- ❖ Os itens 5, 6 e 8 relacionam-se com as formas de actuação dos professores face às situações conflituosas que ocorrem entre os alunos, bem como a percepção que eles têm sobre a actuação da escola para minimizar as situações de conflitos
- ❖ O item 7 aborda questões relacionadas com o local onde ocorrem as situações de maus tratos segundo o ponto de vista dos professores;
- ❖ Os itens 9 e 10 contêm questões relacionadas com a opinião dos professores relativamente às causas das condutas de maus tratos manifestadas pelos alunos;
- ❖ Os itens 11 e 13 contêm questões relacionadas com a opinião dos professores relativamente à ocorrência de agressão de aluno contra professor e de professor contra aluno;
- ❖ O item 12 relaciona-se com a forma de actuação do professor face aos alunos que geram conflitos;
- ❖ O item 14 contém questões relacionadas com a opinião dos professores relativamente às medidas que a escola toma após o aluno ter cometido uma agressão;
- ❖ O item 15 relaciona-se com a avaliação que o professor faz relativamente à ocorrência dos conflitos na sua escola nos três últimos anos;
- ❖ O item 16 contém questões relacionadas com a opinião dos professores relativamente às medidas de prevenção levadas à cabo na escola onde lecciona;
- ❖ O item 17 contém questões relacionadas com sugestões dos professores acerca das medidas preventivas para combater ocorrência de situações de agressões de alunos contra professor e de professor contra alunos;
- ❖ Os itens 18 e 19 contêm questões relacionadas com a opinião dos professores relativamente ao nível médio de escolaridade dos pais e a situação socioeconómica dos mesmos;

Procedimentos

Como dissemos acima antes da aplicação do questionário, enviamos um pedido por escrito a Sra. Directora Geral do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação e Desporto, pedindo-lhe a autorização da realização da investigação nas diferentes escolas, que nós escolhemos em cada concelho, mediante a apresentação do projecto de pesquisa. Em seguida, fizemos uma calendarização de deslocação para cada escola.

Relativamente ao concelho da Praia, como escolhemos 4 escolas fizemos quatro deslocações. Em cada escola entregamos questionário aos professores no momento que eles tinham espaço livre no horário, exigindo-lhes o preenchimento e entrega imediata. Fizemos o mesmo procedimento para os outros concelhos.

1.4 Análises de dados e de resultado

Neste momento vamos a apresentar a incidência dos diferentes tipos de condutas, não obstante, é necessário considerar que esta percentagem está sujeita às margens de erro, como em qualquer investigação desta natureza devido aos procedimentos de selecção e do tamanho das amostras.

Em geral, os dados expressam-se em forma de frequência relativa (percentagens). Em alguns casos utilizaremos o teste de Qui-quadrado para contrastar as hipóteses sobre diferenças de incidência em função de algumas variáveis. Em todos os casos, o nível de confiança seleccionado é do 95% ($p < .05$). Isto quer dizer que trabalhamos com um erro muito pequeno.

1.4.1 Respostas dos alunos

Para a apresentação das respostas do questionário, levamos em conta os pontos de vistas do aluno que respondeu o referido questionário, desempenhando um papel triplo de testemunha ou espectador, como vítima e como agressor.

Como nós temos referidos acima, neste momento vamos analisar a incidência dos maus tratos nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, seleccionadas como amostras, através dos dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos, que desempenharam o triplo papel, isto é, de testemunha, vítima e agressor.

Percepção das testemunhas

Para começar, vamos analisar a tabela.11, que contém informações que nos permitirão efectuar os comentários relacionados com a forma de percepção dos alunos, quando desempenham a função de espectador ou testemunha ocular.

Tipos de abuso recebido	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Colocam-lhe nomes que ofendem	19,58	28,57	14,46	37,39	80,42
Roubam-lhe as coisas	20,28	33,16	13,23	33,33	79,72
Falam mal dele(a)	21,69	37,21	14,81	26,28	78,3
Escondem-lhe as coisas	24,51	40,56	15,17	19,75	75,48
Fazem-lhe ameaças para lhe meter medo	26,46	32,8	16,58	24,16	73,54
É ignorado	29,1	52,38	6,17	12,35	70,9
Importunam-no sexualmente	31,04	34,57	13,4	20,99	68,96
É insultado	31,22	31,16	15,7	19,93	66,79
Batem-lhe	34,74	37,21	13,4	14,64	65,25
Impedem-no de participar nas actividades	42,86	34,92	10,41	11,82	57,15
Destroem-lhe as coisas	40,03	34,57	8,99	13,4	56,96
Ameaçam-no com armas	52,38	24,51	9,35	13,76	47,62
Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer	54,5	25,04	11,46	8,99	45,49
	32,95	34,35	12,6	19,8	66,66

Tabela 11: Opinião dos alunos quando desempenham o papel de testemunhas

A tabela.11 em análise contém os valores percentuais da frequência do grau de percepção dos alunos, relacionados com cada tipo de mau trato. A partir desses valores procedemos o cálculo do grau de incidência dos diferentes tipos de maus tratos, e compará-los com os provenientes da percepção das vítimas e dos agressores, com intuito de assegurar a estabilidade de respostas dos distintos protagonistas.

A partir da comparação feita, a primeira coisa que nos chama atenção na análise da tabela.11 relaciona-se com elevada percentagem de alunos, que apresentam-se como testemunhas das diferentes formas de maus tratos entre os colegas, que se verificam nas

diferentes Escolas Secundárias localizadas em cada um dos concelhos da Ilha. Esta taxa elevada de espectadores, quando comparada com as das vítimas e de agressores é devido ao facto de existir mais pessoas para assistirem as diversas situações de maus tratos do as que funcionam como vítimas ou como agressoras.

Da análise da tabela ficamos a saber que 66,66% de alunos das escolas em estudo são testemunhas oculares da ocorrência dos diferentes tipos maus tratos, que constam nos questionários que lhes foram aplicados. Segundo os dados da tabela.11 cerca de 13% dos alunos afirmaram que os diferentes tipos de maus tratos acontecem nas suas escolas “com frequência”; e 20 % dos alunos vão mais longe ao afirmarem que nessas escolas “sempre” acontecem todos estes tipos maus tratos, inclusos nos questionários que lhes foram aplicados.

As expressões “com frequência” e “sempre” constituem-se como indicadores da ocorrência do fenómeno Bullying, porque de acordo com Segundo Cerezo & Ato (2010); Goog et al (2011) Bullying é um comportamento agressivo repetido manifestado contra a vítima, que fica indefeso, e, é manifestado de muitas formas tais como: agressão física, insultos, exclusão social, falar mal dos outros, ameaças, assédio sexual.

Uma das características do “Bullying” referido acima é a repetição do comportamento agressivo, que constam na tabela através das expressões “com frequência” e “sempre”, o que nos levam a entender que nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, a ocorrência deste fenómeno é muito vulgar. De acordo com a tabela 4, os cinco tipos de maus tratos, que mais afectam os alunos das diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, localizadas nos diferentes concelhos são: “colocar nomes ofensivos” (80,42%), “roubar as coisas”(79,72%), “falar mal dos outros”(78,3%), “esconder as coisas”(75,48%) e “fazer ameaças para meter medo”(73,54%). E o tipo de mau trato que menos afecta os alunos das escolas Secundárias é “obrigar a fazer coisas que o aluno não quer com ameaças” (45,49%).

Normalmente o tipo de mau trato que mais preocupa a escola é agressão física directa, que segundo os dados da tabela 65,25% dos alunos que preencheram o questionário manifestaram-se como testemunhas oculares da ocorrência de agressão física directa (“Batem-lhe”). Apesar de outros de tipos maus tratos acontecerem na escola com maior frequência, a agressão física directa preocupa mais à Escola, porque ela é mais visível. O seu impacto é imediato. Ela provoca uma sensação de instabilidade não só na escola, mas também na família e na sociedade em geral.

Quando acontece situações de agressão física na escola a televisão, jornais transmitem a ocorrência desses factos, porém as que mais prejudicam os alunos, acontecem de uma forma despercebida. Defensor Del Pueblo (2007) classifica os diferentes tipos de maus tratos em pelo menos cinco grupos:

- ❖ Exclusão social (“Ignorar”, “impedir de participar”)
- ❖ Agressão verbal (“Colocar nomes”, “Insultar”, “Falar mal do outro”);
- ❖ Agressão física directa (“Bater”);
- ❖ Agressão física indirecta (“esconder as coisas”, “Destruir as coisas”; “roubar as coisas”);
- ❖ Ameaças (“ameaçar para meter medo”; “obrigar a fazer coisas com ameaças”, “ameaçar com armas”, “assédio sexual”).

Relativamente à exclusão social, de acordo com a revisão bibliográfica que nós fizemos, os valores expressos na tabela são indicadores muito preocupantes. 70,9% dos alunos inquiridos revelaram que são testemunhas oculares de alunos, que são ignorados pelos colegas. Do total desses alunos 6,17 % afirmaram que com frequência presenciaram colegas seus, que são ignorados; 12,35% testificaram por sua vez que casos de alunos que ignoram os seus colegas “sempre” acontecem na escola. Segundo Ettelson (2002) a exclusão social é um factor de risco para que o adolescente entre no estado de depressão, que conseqüentemente pode levá-lo ao suicídio. No que diz respeito à agressão verbal: “Colocar nomes ofensivos” (80,42%); “falar mal dos outros” (78,3%) e “Insultar” (66,79%) são valores muito preocupantes, uma vez que quando uma pessoa chama uma outra de

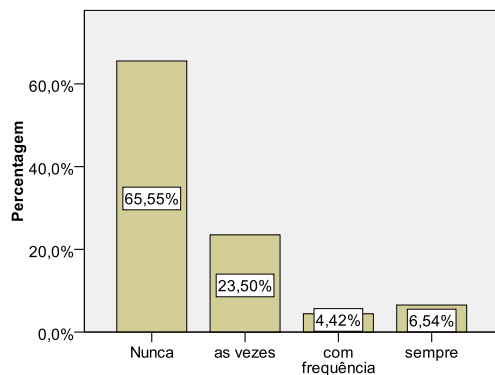
“nome ofensivo”, “fala mal dela” ou “insulta-a”, a sua intenção é excluir a vítima socialmente, o que pode contribuir também para diminuir a sua auto-estima, levando-a entrar no estado de depressão.

Quanto à agressão física directa: “Bater”, os dados da tabela não são muito encorajadores, uma vez que 65,25% dos alunos inqueridos afirmaram terem presenciado situações em que os alunos batem nos seus colegas. No que diz respeito à agressão física, é conveniente que sejam tomadas medidas uma vez que segundo Ortega et al (1998) as vítimas de violência podem tornar violentos a partir do momento, que se sentem sem recursos.

Relativamente à agressão física indirecta: “destruir as coisas” (56,96%), “esconder as coisas (57,48%) ” e “roubar as coisas” (79,72%), os dados da tabela também não são muito animadores, porque somos de opinião de que estes tipos maus-tratos pode contribuir para o surgimento da “agressão física directa”, como por exemplo bater ou até disparo na escola, se esses tipos de maus tratos acontecerem de uma forma contínua e sistemática.

No que concerne ao tipo de mau trato ameaças: “ameaçar para meter medo” (73,54%); “obrigar a fazer coisas com ameaças” (45,49%), “ameaçar com armas” (47,62%), “ assédio sexual” (68,96%), somos também de opinião que são situações muito preocupantes, porque se não houver intervenção de pessoas adultas para acabar com essa situação, consequências desastrosas podem acontecer como disparo nas escolas.

O gráfico da fig.1 apresenta a manifestação dos diferentes tipos de maus tratos através do telemóvel e da internet.

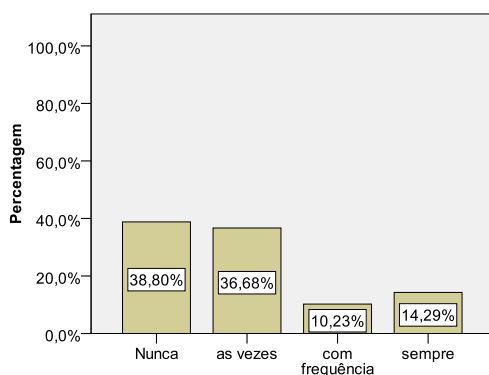


As expressões “com frequência” e “sempre” revelam-nos que nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde acontecem, o Bullying virtual, designado de Cyberbullying, que pode acontecer através da internet ou do telemóvel.

Gráfico 1: Mau trato através do telemóvel e internet segundo a opinião dos alunos que desempenham o papel de testemunhas

Segundo os dados desse gráfico 4,42% dos alunos assinalaram que este fenómeno acontece com frequência entre os seus colegas; 6,54 % assinalaram que sempre esse fenómeno acontece na escola entre os colegas. Quando observamos as percentagens da ocorrência desse fenómeno, podemos dizer que na Ilha de Santiago a situação do Cyberbullying constitui um motivo para uma certa preocupação, porque segundo Kildow (2008) Cyberbullying pode levar a vítima a uma situação de insegurança, ansiedade, depressão e suicídio.

O gráfico da fig. 2 e 3 contem dados relativos aos tipos de relações estabelecidos entre o professor e alunos segundo a percepção dos alunos, quando eles se manifestam como testemunhas.

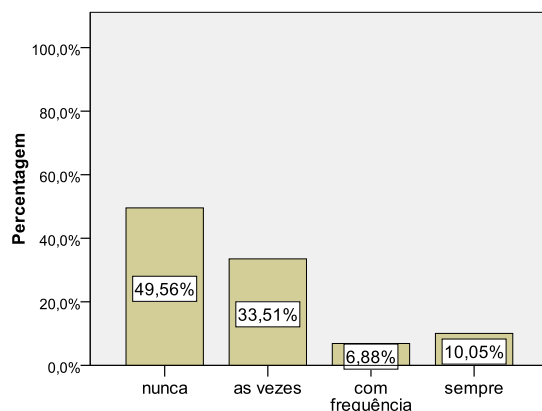


Segundo os dados do gráfico da fig.2 as relações estabelecidas entre os professores e os alunos, segundo a perspectiva dos alunos, que se manifestam como testemunhas não são as melhores.

Gráfico 2: Relação entre os alunos e os professores segundo a opinião dos alunos que desempenham o papel de testemunhas

Quando questionados se se nas suas escolas costuma acontecer situações em que um aluno ou um grupo maltrata (m) um aluno apenas 38,80% dos inqueridos informaram que nunca presenciaram esta situação, porém a maioria dos alunos (51,07%) manifestou como testemunha, dos quais: 36,68% assinalaram às vezes; 10,23% com frequência; 14,29% sempre.

O gráfico da fig.3 apresenta dados relacionados com as relações estabelecidas entre os professores e os alunos, segundo a perspectiva dos alunos, que se manifestam como



testemunhas. Quando questionados se se nas suas escolas costuma acontecer situações em que um professor maltrata um aluno: 33,51% assinalaram às vezes; 6,88% com frequência; 10,05% sempre. Os dados do gráfico apontam que 50,4% dos alunos que são testemunhas de que os seus colegas já costumam ser agredidos pelos professores.

Gráfico 3: relação entre professor alunos segundo a opinião de alunos que desempenham o papel de testemunhas

A tabela 12 apresenta dados relativos a ocorrência de situações nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago em que “Gangs organizados” de alunos ou “Gangs que vêm de fora” se metem com um aluno ou um grupo de alunos de uma forma continuada.

	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Gangs que vêm de fora da escola e metem-se com os alunos	28,4	37,9	12,4	21,7	72,0
Gangs de alunos que se metem com um aluno	29,0	39,5	12	19,6	71,1
Gangs de alunos que metem outros gangs de alunos	33,0	28,4	12,4	26,3	67,0
Gangs de alunos que se metem com um grupo de alunos	34,4	36,3	15,0	14,3	65,6
	31,2	35,5	13,0	20,5	68,9

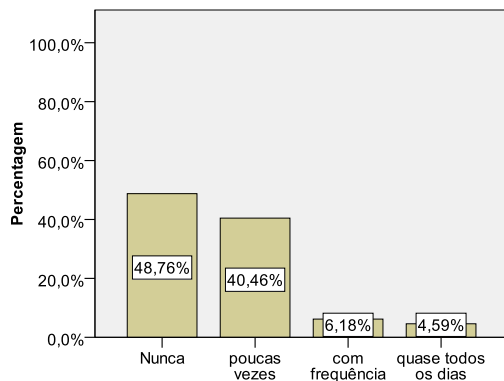
Tabela 12: Manifestações de gangs nas escolas segundo a opinião dos alunos que desempenha o papel de testemunhas

A tabela 5 revela que 68,9% dos alunos inqueridos das Escolas Secundárias da ilha de Santiago, que se manifestam como testemunhas têm conhecimento do aparecimento nas escolas de “Gangs organizados”, que podem ser formados por grupos de alunos da escola e

por grupos de pessoas estranhas à escola. O grupo organizado de Gangs tem atacado os alunos tanto individualmente como em grupo. Segundo os alunos que se manifestam como testemunhas, os casos de Gangs organizados que mais são vistos nas escolas são: Gangs que vêm de fora da escola e metem-se com os alunos (72,0%); Em seguida destacam-se Gangs de alunos que se metem com um aluno (71,1%). Uma outra situação não muito agradável é confronto entre os grupos rivais de alunos, que são “Gangs” (67,0%); nas escolas Gangs de alunos podem atacar um grupo de alunos, que não são Gangs (65,61%). As expressões “com frequência” e “sempre” são indicadores de que os “Gangs” participam no Bullying, como como “Bully” (agressor) uma vez que segundo Little(2004) este fenómeno pode acontecer de uma forma individual ou colectiva.

1.4.2 Percepção das vítimas

O gráfico da fig. 4 mostra que a nível das escolas nem todos sentem a mesma coisa. Alguns alunos sentem-se bem na escola, porém outros nem sempre sentem-se bem. Segundo o gráfico.4, 48,76 % dos alunos que se manifestam como vítima nunca sentiram medo na escola, porém 40,46 % assinalaram que poucas vezes sentiram medo; 6,18% assinalaram que sentem medo na escola com frequência; 4,59 % afirmaram que sempre sentem medo na escola. Os dados do gráfico revelam que o ambiente



escolar para a maioria dos alunos inquiridos não é a desejável, uma vez que apenas 48,67% assinalaram que nunca sentiram medo na escola, enquanto 51,24% do total dos inqueridos deixaram bem claro que costumam sentir medo na escola.

Gráfico 4: Medo na escola segundo a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas

O gráfico 5 apresenta alguns motivos que contribuem para que os alunos se sintam medo na escola.

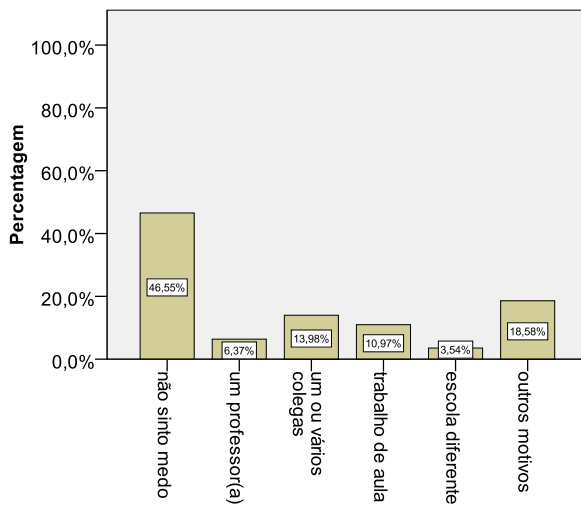


Gráfico 5: Factores que contribuem para os alunos sentirem medo na escola segundo as vítimas

Os alunos inquiridos não apresentaram as mesmas causas de medo: para 3,64% é o estudar numa escola diferente da habitual; para 6,37% sentiram medo do professor; para 10,97% é o trabalho de aula; para 13,98 % são os colegas; e para 18,68 % esses factores não constam no questionário.

Da análise do gráfico.5 percebemos que a maior causa do medo são outros motivos que o questionário não prevê. Queremos salientar que a maior causa do medo revelada através do gráfico são os próprios colegas, o que nos leva concluir que há necessidade de promover nas escolas a “Educação para convivência e para a cultura da paz”.

As relações entre os professores e os alunos também devem ser melhoradas, uma vez que os alunos revelaram que sentem não só medo do professor, mas também dos trabalhos da aula, que são passados pelos professores na aula. Se os alunos sentem medo dos trabalhos da aula, do nosso ponto de vista significa que:

- ❖ As metodologias utilizadas pelos professores na aula não são as mais adequadas, isto é, não vão de acordo com a realidade dos alunos;
- ❖ A autoridade do professor não é democrática;
- ❖ O clima da aula não favorece aprendizagem;
- ❖ Na aula deste professor não há personalização de relações; e nem tão pouco a valorização do aluno.

O gráfico 6 apresenta dados provenientes da opinião que os alunos têm relativamente à forma do estabelecimento de relações interpessoais entre os colegas nas escolas secundárias.

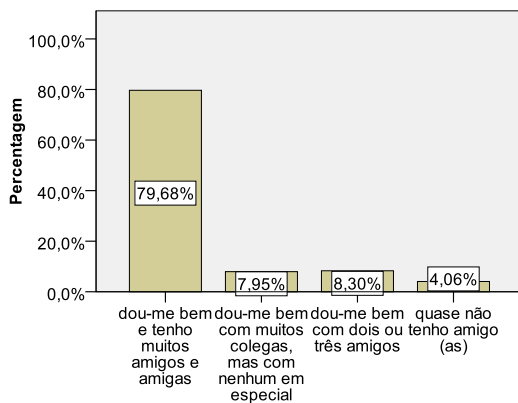


Gráfico 6: Relação estabelecida entre os colegas segundo a opinião de alunos quando desempenham o papel de vítimas

Segundo os dados deste gráfico, a maioria dos alunos (79,68%) estabelece com os colegas uma boa relação, isto é, são de opinião que tem muitos amigos e amigas; 7,95 % dos alunos afirmam que têm muitos amigos, porém não possuem nenhum amigo íntimo; 8,30 % dos alunos afirmam que tem apenas dois ou três amigos; 4,06% revelam que quase eles não possuem amigos.

Da análise do gráfico.7, através das expressões: “dou-me bem com dois ou três alunos”, “quase não tenho amigos”, podemos perceber que a nível das escolas secundárias acontecem situações de exclusão social entre os alunos.

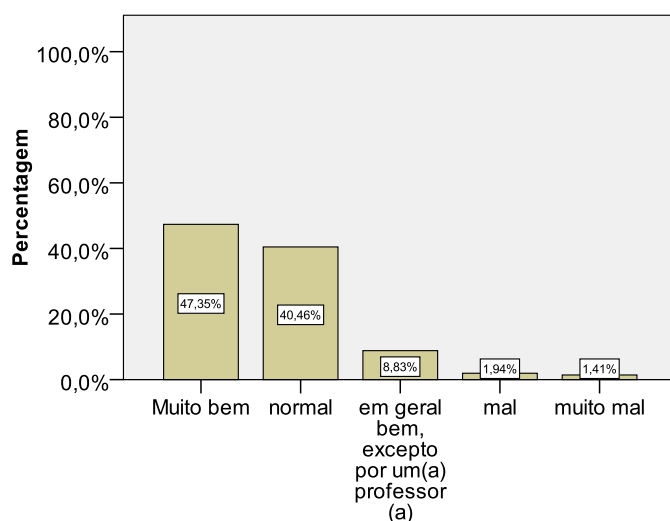


Gráfico 7: Relação entre alunos segundo a opinião dos alunos quando desempenham o papel de vítimas

O gráfico 7 representa a forma como os alunos percebem que são tratados pelos professores. De acordo com os dados do gráfico de uma maneira geral, as relações estabelecidas entre os professores e os alunos são muito positivas, uma que vez que 47,36% dos alunos inqueridos afirmaram que os seus professores os tratam muito bem; e 40,46 % são de opinião que os seus professores os tratam bem; 8,83 % opinaram que com a excepção de um outro professor, sentem-se bem tratados pelos seus professores. 1,94% afirmaram que os seus professores os tratam mal; e 1, 41% são de opinião que os seus professores os tratam muito mal.

O gráfico 8 apresenta as causas que permitiram aos alunos afirmarem que não são bem tratados pelos professores. Do total dos alunos inqueridos apenas 22,72% são de opinião que os professores não os tratam bem, dos quais 7,51% acham que os professores são muito exigentes; 5,01% afirmam que os professores rotulam-lhes; 2,68% acham que os professores ridicularizam-lhes; 1,07% declaram que são agredidos fisicamente pelos professores; 3,75% afirmam que existem outras causas.

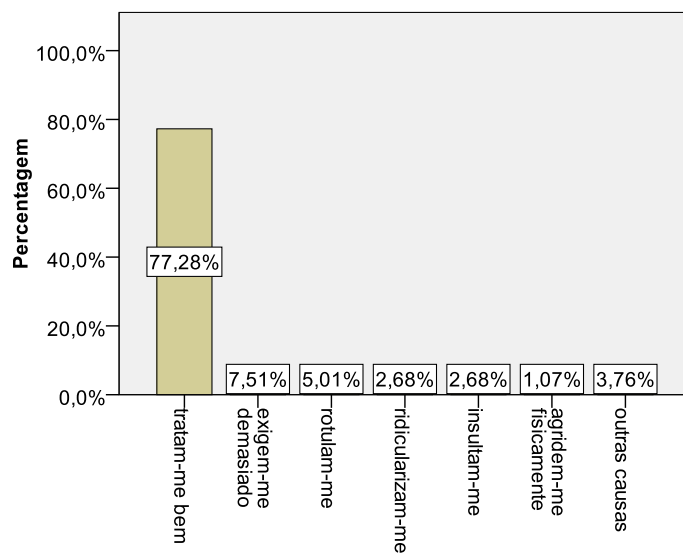


Gráfico 8: Tipos de maus tratos Professor-aluno de acordo com a opinião dos alunos quando desempenham o papel de vítima

Quando os alunos acham que os seus professores exigem-lhes demasiado, urge afirmar que o processo de comunicação estabelecido entre o professor e os alunos não está a ser muito eficiente. Del Mar & Cubero (2005) explicam que é através da comunicação verbal, que se constrói os conhecimentos, se negocia os conteúdos, previne violência e se faz a gestão de conflito.

Os alunos precisam saber a importância de cada actividade desenvolvida na aula, isto é, o professor deve explicar-lhes o “porquê” e o “para quê”. Quando os alunos são informados da importância futura dos conteúdos da aula, isso vai permitir-lhes, que esforcem até alcançarem o êxito. De acordo com Soler & Conangla (2007) para se alcançar o êxito são necessárias quatro chaves: desejo, acção, esforço e perseverança

Só se deseja qualquer coisa quando sabemos que nos traz benefício. Ao desenvolver essa convicção, vamos agir tendo em vista os nossos objectivos traçados. Se encontrarmos obstáculos nós vamos fazer o esforço para alcançarmos o desejado, e, perseverar com intuito de alcançarmos aquilo que pretendemos.

As expressões “rotular”, “ridicularizar” e “insultar” referidas no gráfico mostram que alguns professores ainda contribuem para exclusão social dos seus alunos. E nós já referimos que a exclusão social, é uma forma de mau trato que possui consequências desastrosas.

A tabela 13 contém informações que nos permitiram efectuar os comentários relacionados com a forma de percepção dos alunos, quando desempenham a função de vítima.

Tipos de abuso recebido	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Roubam-me as coisas	39,15	38,98	5,47	16,4	60,85
Falam mal de mim	43	40,04	7,05	9,88	56,97
Colocam-me nomes que ofendem	44,6	32,8	8,64	13,93	55,37
Escondem-me as coisas	47,1	39,51	7,41	6	52,92
Ignoram-me	57,2	34,5	3	5,1	42,6
Destroem-me as coisas	66,49	22,4	4,23	6,88	33,51
Impedem-me de participar nas actividades	69	22,1	4,2	4,6	30,9
Insultam-me	69,4	20,8	3,5	6,2	30,5
Fazem-me ameaças para me meter medo	69,96	20,49	4,77	4,77	30,03
Importunam-me sexualmente	75,66	17,46	3,88	3	24,34
Batem-me	79,72	15,52	1,94	2,82	20,28
Ameaçam-me com armas	83,92	9,72	3	3,36	16,08

Obrigam-me a fazer coisas que eu não quero	87,3	7,94	1,59	3,17	12,7
	64,04	24,8	4,51	6,62	35,9

Tabela 13: Opinião dos alunos que se manifestam como vítimas sobre os tipos de maus tratos que recebem dos colegas

A partir da análise da tabela 13, verificamos que 35,9 % dos alunos das Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo verde já sofreram qualquer um dos tipos de mau trato, que constam no questionário que os temos aplicado.

A análise da tabela 13, respeita a classificação dos maus tratos de acordo com Defensor Del Pueblo (2007), que os agrupa em: “exclusão social”, “agressão verbal”, “agressão física directa”, “agressão física indirecta” e “ameaças”. Após nós termos analisado a tabela, passamos a saber que os cinco tipos de maus tratos que mais afectam os alunos das escolas secundárias em estudo são “roubar as coisas”, “falar mal de alguém”, “colocar nomes ofensivos”, “esconder as coisas” e “ignorar alguém”. E os outros tipos como: “destruir as coisas”, “impedir de participar nas actividades”, “insultar”, “fazer ameaça para meter medo”, “importunar sexualmente”, “bater”, “ameaçar com armas” e “obrigar a fazer coisas com ameaças” são os que respectivamente menos afectam as vítimas nas escolas secundárias em estudo.

Para nós pelo facto (60,85%) do total dos alunos inqueridos afirmarem que as suas coisas são roubadas pelos colegas; 52,92 % as suas coisas são escondidas; e 33,51% afirmam que as suas coisas são destruídas, são situações muito preocupantes, que urge um trabalho profundo nas escolas secundárias para haver mudança desse cenário. Como temos referido acima “roubar as coisas” faz parte da família da agressão física indirecta, que se não for tratada pode fazer que a vítima transforme-se num terrível agressor, que pode ser através da agressão física directa.

Uma situação não muito saudável, que acontece nas escolas secundárias da ilha de Santiago é uma taxa de agressão verbal: “falar mal dos outros”(56,97%), “colocar nomes ofensivos”(55,37%) e “insultar” (30,5%). A vítima da agressão verbal se não for tratada

pode diminuir a sua auto-estima, levando-a suicídio ou ainda pode levá-la a desencadear uma violenta agressão física contra o agressor.

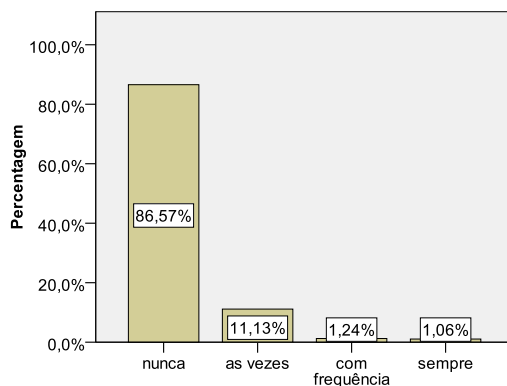
No que diz respeito à exclusão social: “ignorar” 42,6 % ; “impedir de participar nas actividades” (30,9%) são situações de maus tratos muito preocupantes, se levarmos em conta natureza das suas consequências. Como já dissemos acima segundo Ettelson (2002) a exclusão social é um factor de risco para que o adolescente entre no estado de depressão, que consequentemente pode levá-lo ao suicídio.

A agressão física directa “bater” (20,28%) apresenta uma taxa relativamente elevada, o que do nosso ponto de vista constitui também um motivo de grande preocupação. A agressão física directa quando acontece de uma forma contínua afecta não só a vítima, mas também as testemunhas, que ficam numa situação de ansiedade, porque não sabem qual vai o dia, que o agressor escolhe-as como vítima.

Uma outra família de maus tratos referida na tabela é a “ameaça”, que inclui: “ameaçar para meter medo” (30,03), “ameaçar com armas” (16,08), “obrigar a fazer coisas com ameaças” (12,7%) e “importunar sexualmente” (24,34%) constituem situações de maus tratos que se não forem tratados, também podem fazer com a vítima se transforme num terrível agressor, usando a agressão física.

As expressões “com frequência” e “sempre” são indicadores da ocorrência do fenómeno “Bullying” nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, uma vez que como já dissemos anteriormente, este fenómeno é caracterizado por ser “sistemático” e “contínuo”. De acordo com os dados da tabela 11, 13 % dos alunos inquiridos já foram vítima do Bullying em pelo menos um dos tipos de mau trato, que consta no questionário aplicado nas escolas secundárias em estudo.

O gráfico 9 apresenta dados relativos a uma outra forma de maus tratos, que acontece através do telemóvel e internet. De acordo com este gráfico 86,57% dos alunos



inquiridos nunca foram vítimas de mau trato através do telemóvel e de internet. Todavia 13,43 % dos inquiridos são vítima do mau trato através de internet e telemóvel, em que 11,13% assinalaram às vezes; 1,24% com frequência e 1,06 % sempre.

Gráfico 9: Maus tratos através da Internet e telemóvel de acordo com a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas

As expressões: “com frequência” e “sempre” são característicos do “Bullying virtual” ou “Cyberbullying”, que acontece através do telemóvel ou internet. Os valores correspondentes a “com frequência” e “sempre” apesar de serem relativamente baixos, devem ser levado em consideração, tendo em conta as consequências do Bullying virtual. De acordo com Kildow (2008); Gortari & Eltayeb (2009); Hobbs (2009) o Cyberbullying permite espalhar rumores e colocar nomes ofensivos, o pode levar a vítima a uma situação de insegurança, ansiedade, depressão e suicídio.

Por causa das informações referidas acima, os valores expressos no gráfico pode parecer muito insignificantes, porém esse fenómeno constitui, motivo de muita preocupação para escolas secundárias da ilha de Santiago, por isso há que apostar num programa de combate contra qualquer forma de Bullying.

1.4.3 Alunos que se manifestam com agressores

A tabela 14 contém informações que nos permitirão efectuar os comentários relacionados com a forma de percepção dos alunos, quando desempenham a função de agressor.

Tipos de abuso recebido	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Coloco-lhe nomes que ofensivos	60	30,3	3,2	6,5	40
Escondo-lhe as coisas	68,1	27,2	2,1	2,6	31,9

Falo mal dele	72,8	23,5	1,8	1,9	27,2
Ignoro-o	75,6	20	1,9	2,5	24,4
Insulto-o	78,8	16	3,5	1,6	21,2
Impeço-o de participar nas actividades	81,8	13,9	1,6	2,6	18,2
Faço-o ameaças para lhe meter medo	83,6	12,2	2,7	1,6	16,4
Destruo-lhe as coisas	83,8	12	1,8	2,5	16,2
Bato-lhe	84	12,7	1,8	1,6	16
Roubo-lhe as coisas	84,3	11,3	1,1	3,4	15,7
Importuno-lhe sexualmente	84,6	10,2	2,8	2,3	15,4
Obrigo-o a fazer coisas que ele não quer	91,4	5,5	1,9	1,2	8,6
Ameaço-o com armas	92,9	3,7	1,6	1,8	7,1
	80,1	15,3	2,1	2,5	19,9

Tabela 14:Tipos de maus tratos perpetrados contra os colegas se opinião de alunos que se manifestam como agressores

De acordo com tabela 14, do total dos alunos inqueridos 19,9 % afirmaram que já agrediram os seus colegas em pelo menos uma das formas de maus tratos, que constam no questionário. Os cinco tipos de maus tratos, que mais os agressores utilizam para prejudicar a vítima são: “colocar nomes que ofensivos”, “esconder as coisas”, “”, “falar mal”, “ignorar” e “insultar”. E os outros tipos como: “impedir de participar nas actividades”, “fazer ameaças para meter medo”, “destruir as coisas”, “bater”, “roubar as coisas”, “importunar sexualmente”, “obrigar a fazer coisas com ameaças” e “ameaçar com armas” são os tipos de maus tratos que respectivamente menos os agressores recorrem para prejudicarem as vítimas nas escolas secundárias em estudo.

Como já dissemos anteriormente, na análise dos dados relativamente aos diferentes tipos maus tratos, sempre vamos levar em conta que Defensor Del Pueblo (2007) classifica esses tipos maus tratos em cerca de cinco grupos: “exclusão social”, “agressão verbal”, “agressão física directa”, “agressão física indirecta” e “ameaças”.

Relativamente à “exclusão social”: “ignorar” (24,4%) e “impedir de participar nas actividades” (18,2%), somos de opinião, que pela natureza das consequências desse grupo de maus tratos, os valores expressos na tabela 14, devem constituir motivos de preocupação para todos os agentes educativos.

No que diz respeito à “agressão verbal”: “insultar” (21,2%), “colocar nomes” (40%) e “falar mal” (27,2%), os agressores no fundo pretendem excluir as vítimas. Como já referimos acima, os agressores recorrem a esses tipos de maus tratos com intuito de excluir as vítimas socialmente, por isso, também pelas mesmas razões devem constituir motivos de preocupação.

Os dados da tabela, relacionados com a “exclusão” e “agressão verbal”, em que os alunos manifestam-se como agressores vêm confirmar, que os alunos funcionam como verdadeiros agentes da exclusão social dos seus colegas.

No que concerne à agressão física directa: “bater” (16,0%), também deve constituir motivos de preocupação por parte dos agentes educativos, por que segundo Ortega et al (1998) quando os agressores reconhecem a impotência da vítima e a passividade dos espectadores sentem-se reforçados, e continuam a prática de violência de uma forma mais acentuada, que parece ser incontrolada, contribuindo para o surgimento da falsa crença de que a violência é inevitável.

Relativamente à agressão física indirecta: “esconder as coisas” (31,9%), “destruir as coisas” (16,2%) e “roubar as coisas” (16,2%) são situações de maus tratos, que se não forem tratados, podem levar as vítimas a se transformarem em terríveis agressores ao perceberem que ninguém que ninguém está a fazer nada. E os agressores se não forem tratados podem adquirir uma visão positiva da violência.

No que diz respeito às ameaças: “ameaças para meter medo” (16,4%), “ameaças com armas” (7,1%) e “obrigar a fazer coisas que não quer” (8,6%), à semelhança daquilo dissemos relativamente à agressão física directa, se os agressores não forem tratados podem adquirir uma visão positiva em relação à violência.

O gráfico 10 contém informações relativamente a situação de maus tratos através de telemóvel e internet perpetrados pelos agressores segundo a opinião dos alunos que se manifestam como agressores.

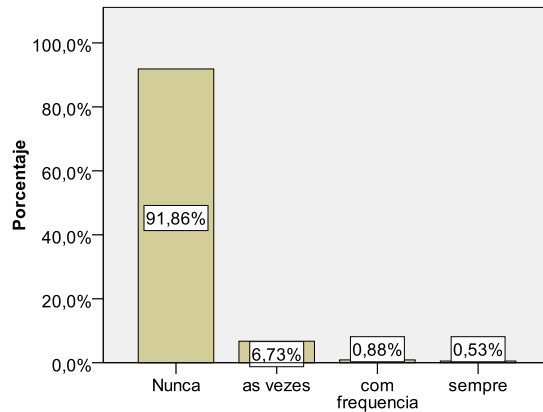


Gráfico 10: Maus tratos através do telemóvel e internet segundo a opinião dos alunos que se manifestam como agressores

Os dados deste gráfico apontam que 91,86% dos alunos das Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, que se manifestam como agressores afirmam que nunca recorreram a essas formas de maus tratos para agredirem a vítima, porém 8,14% dos quais 6,73 % assinalaram às vezes; 0,88% com frequência; e 0,53% sempre. De acordo com Hawkey (1999); Little (2004); Murphy (2009) o fenómeno “Bullying” apresenta um carácter sistemático e contínuo. Pelo que as expressões: “com frequência” e “sempre” são indicadores da ocorrência desse fenómeno a nível das escolas.

Partindo deste pressuposto 1,41 % dos alunos inquiridos assumiram que têm recorrido a essa forma de mau trato para prejudicarem a vítima. Essa percentagem parece ser mínima, porém se levarmos em conta as consequências do “Cyberbullying”, constitui um motivo de preocupação por parte de todos os agentes educativos. Se os alunos que perpetuam o “Bullying” não forem tratados, segundo Murphy (2009) existe uma grande probabilidade de envolverem no uso de substâncias ilícitas e de ficarem inclusos no grupo de “Gangs”.

1.4.4 Variação da incidência dos maus tratos segundo as características da amostra

Na selecção da amostra representativa da população em estudo consideramos que as variáveis: escolas onde os alunos estudam, nível de escolaridade, idade, sexo e nacionalidade dos alunos são independentes, e, que poderiam influenciar a incidência dos maus tratos nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, quando os alunos manifestam-se como testemunhas, vítimas e agressores.

A semelhança de qualquer outro investigador antes de iniciarmos esta investigação tínhamos uma certa expectativa, por isso elaboramos um conjunto de hipóteses. Segundo Cubo (2011) quando se desenvolve uma investigação é preciso testar a veracidade das hipóteses de trabalho. Para isso levamos em conta o nível de confiança igual a 95 %, sendo $P < .05$), e, recorremos ao teste de “Qui-quadrado” para permitir-nos aceitar ou rejeitar a hipótese nula. E, para obter o indicador de incidência, calculamos a soma das percentagens de: “às vezes”, “com frequência” e “sempre”.

As tabelas e os gráficos, representam as diferenças significativas das variáveis referidas acima relativamente aos diferentes tipos de maus tratos, quando os alunos manifestam-se como testemunhas, vítimas e agressores. A partir da análise das tabelas e dos gráficos, que nós produzimos pode-se verificar claramente, que existem diferenças significativas relativamente às variáveis (especificidades das escolas onde estudam os alunos, nível de escolaridade, nacionalidade dos alunos, o grau de parentesco do chefe do agregado familiar, idade e o sexo) relativamente aos tipos de maus tratos, que constam das tabelas das incidências dos maus tratos, quando os alunos se manifestam como testemunhas, vítimas e agressores.

Variação da incidência dos maus tratos segundo a opinião das testemunhas

Para testarmos a veracidade das hipóteses aplicamos o teste de Qui-quadrado conforme se pode ver em cada uma das tabelas abaixo. A tabela seguinte apresenta dados

relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “ignorar” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Valor	Df	Sig. Assint. (2-lados)
Chi-quadrado de Pearson	98,937 ^a	36	,000
Razão de probabilidade	100,753	36	,000
Associação Linear por Linear	2,998	1	,083
N de Casos Válidos	567		

a. 20 células(38,5 esperam contagem menor do que 5. A contagem mínima esperada é ,74.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “ignorar” varia em função da especificidade escola onde os alunos estudam.

A tabela.15 apresenta dados relacionados com variação da incidência do tipo de mau trato “ignorar”, quando os alunos manifestam-se como testemunhas, tendo em conta a especificidade das escolas secundárias onde os alunos estudam.

Nome das escolas	É ignorado				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	7,90%	12,80%	5,70%	10,00%	28,50%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	12,70%	8,40%	2,90%	14,30%	25,60%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	6,70%	1,30%	0,00%	4,30%	5,60%
ES. Luciano Garcia	3,60%	4,00%	0,00%	0,00%	4,00%
ES. Alfredo Cruz da Silva	13,90%	9,10%	17,10%	10,00%	36,20%
ES. De Tarrafal	13,90%	3,00%	5,70%	2,90%	11,60%
ES. De São Miguel	4,80%	6,70%	0,00%	11,40%	18,10%
ES. Fulgêncio Tavares	3,00%	8,40%	2,90%	2,90%	14,20%
ES. Constantino Semedo	3,60%	13,50%	17,10%	11,40%	42,00%
ES Abílio Duarte	8,50%	11,10%	14,30%	8,60%	34,00%
ES Achada Grande	10,90%	10,80%	2,90%	10,00%	23,70%
ES de Salineiro	1,80%	0,70%	5,70%	7,10%	13,50%
Liceu Domingos Ramos	8,50%	10,10%	25,70%	7,10%	42,90%

Tabela 15:Variação da incidência do mau trato “ignorar” segundo as testemunhas em função da escola

Relativamente ao tipo de mau trato “Ignorar”, segundo a opinião dos alunos, que se manifestam como testemunhas, as cinco escolas, onde os seus colegas são mais ignorados

são: Liceu Domingos Ramos (42,90%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (42,00%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (36,20%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (34,00%); e Liceu “Amílcar Cabral” (28,50%). As três escolas onde os alunos são menos ignorados são: Escola Secundária “Luciano Garcia” (4,00%); e “Carlos Alberto Gonçalves” (5,60%).

Através da tabela.15 ainda pode-se verificar que das informações dos alunos que se manifestam como testemunhas as cinco escolas onde os alunos sempre são mais ignorados são: Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (14,30%); Escola Secundária de São Miguel (11,40%); Escola Secundária Constantino Semedo (11,40%); Liceu “Amílcar Cabral” (10,0%); e Escola Secundária “Alfredo cruz da Silva” (10,0%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “insultar” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Valor	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui Cuadrado de Pearson	74,042 ^a	36	,000
Probabilidade Ratio	80,234	36	,000
Linear-by-Linear Association	17,114	1	,000
N de Casos Válidos	567		

a. 8 cells (15,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “insultar” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

Os dados tabela.16 apresentam a variação de incidência da manifestação do tipo de mau trato “insultar” em função da especificidade da escola.

Nome das escolas	É insultado				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	9,60%	12,80%	12,40%	7,10%	32,30%

E.S. Armando Napoleão Fernandes	14,10%	9,00%	4,50%	9,70%	23,20%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	5,60%	3,20%	1,10%	0,90%	5,20%
ES. Luciano Garcia	3,40%	4,30%	2,20%	1,80%	8,30%
ES. Alfredo Cruz da Silva	13,60%	11,70%	6,70%	9,70%	28,10%
ES. De Tarrafal	6,80%	6,40%	3,40%	8,00%	17,80%
ES. De São Miguel	8,50%	6,40%	0,00%	8,00%	14,40%
ES. Fulgêncio Tavares	9,00%	3,20%	3,40%	7,10%	13,70%
ES. Constantino Semedo	10,20%	11,20%	11,20%	9,70%	32,10%
ES Abílio Duarte	6,20%	10,10%	19,10%	9,70%	38,90%
ES Achada Grande	6,80%	9,00%	11,20%	16,80%	37,00%
ES de Salineiro	1,10%	3,70%	3,40%	0,00%	7,10%
Liceu Domingos Ramos	5,10%	9,00%	21,30%	11,50%	41,80%

Tabela 16Variação da incidência do mau trato “insultar” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com a tabela.16 as cinco escolas secundárias onde os alunos que se manifestam como testemunhas afirmam que existe maior incidência do tipo de mau trato “insultar” são: Liceu “Domingos Ramos” (41,80%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (38,90%); Escola Secundária “Achada Grande” (37,00%); Liceu “Amílcar Cabral” (32,30%); e Escola Secundária “Constantino Semedo” (32,10%).E as três escolas secundárias com menor incidência de situações em que o colega é insultado são: Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves”(5,20%); Escola Secundária de “Salineiro” (7,10%); Escola Secundária “Luciano Garcia” (8,30%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.16 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (16,80%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (9,70%);Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (9,70%); Escola Secundária de “São Miguel”(9,70%);e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (9,70%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “roubar as coisas” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,097 ^a	36	,003
Likelihood Ratio	62,665	36	,004
Linear-by-Linear Association	4,004	1	,045
N of Valid Cases	567		

a. 11 cells (21,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “Roubar as coisas” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

A tabela.17apresenta dados, relacionados com manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas” nas diferentes escolas secundárias em estudo.

Nomes das escolas	Roubam-lhe as coisas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	11,30%	7,40%	6,70%	14,80%	28,90%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	11,30%	10,60%	8,00%	9,50%	28,10%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	7,00%	2,70%	4,00%	1,10%	7,80%
ES. Luciano Garcia	1,70%	5,30%	4,00%	1,60%	10,90%
ES. Alfredo Cruz da Silva	15,70%	12,20%	13,30%	6,30%	31,80%
ES. De Tarrafal	7,00%	7,40%	6,70%	4,80%	18,90%
ES. De São Miguel	6,10%	6,90%	6,70%	5,80%	19,40%
ES. Fulgêncio Tavares	7,00%	5,90%	6,70%	4,80%	17,40%
ES. Constantino Semedo	7,00%	13,80%	9,30%	10,10%	33,20%
ES Abílio Duarte	8,70%	11,20%	9,30%	10,60%	31,10%
ES Achada Grande	4,30%	5,90%	6,70%	19,60%	32,20%
ES de Salineiro	0,90%	1,10%	4,00%	3,20%	8,30%
Liceu Domingos Ramos	12,20%	9,60%	14,70%	7,90%	32,20%

Tabela 17Variação da incidência do mau trato “rouba as coisas” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com esta tabela as sete escolas secundárias onde os alunos mais “roubam as coisas do colega” são: Escola Secundária “Constantino Semedo” (33,20%); Escola Secundária “Achada Grande” (32,20%); Liceu “Domingos ramos” (32,20%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (31,80%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (31,10%); Liceu “Amílcar Cabral” (28,90%); e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (28,90%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (7,80%); Escola Secundária de “Salineiro” (8,30%); e Escola “Luciano Garcia” (10,90%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.17 revela ainda que as sete escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (19,60%); Liceu “Amílcar Cabral” (14,80%); Escola Secundária “Abílio Duarte”(10,60%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (10,10%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (9,50%); Liceu “Domingos Ramos” (7,90%); e Escola Secundária de “Alfredo Cruz da Silva”(6,50%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “bater nos colegas” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,292 ^a	36	,039
Likelihood Ratio	55,582	36	,020
Linear-by-Linear Association	,077	1	,781
N of Valid Cases	567		

a. 12 cells (23,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,61.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “Bater nos colegas” varia em função da especificidade das escolas onde os alunos estudam.

A tabela.18 apresenta dados relacionados com a variação de incidência do tipo de mau trato “bater nos colegas” nas diferentes escolas.

Nomes das escolas	Batem-lhe				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	5,10%	11,80%	18,40%	13,30%	43,50%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	10,70%	9,50%	11,80%	8,40%	29,70%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	5,10%	2,80%	0,00%	2,40%	5,20%
ES. Luciano Garcia	2,00%	3,30%	6,60%	2,40%	12,30%
ES. Alfredo Cruz da Silva	12,70%	13,70%	5,30%	6,00%	25,00%
ES. De Tarrafal	9,10%	6,20%	5,30%	1,20%	12,70%
ES. De São Miguel	5,10%	8,10%	5,30%	6,00%	19,40%
ES. Fulgêncio Tavares	5,60%	6,20%	5,30%	6,00%	17,50%
ES. Constantino Semedo	13,20%	8,50%	10,50%	9,60%	28,60%
ES Abílio Duarte	12,20%	7,10%	7,90%	15,70%	30,70%
ES Achada Grande	9,10%	9,00%	7,90%	18,10%	35,00%
ES de Salineiro	1,00%	3,30%	1,30%	2,40%	7,00%
Liceu Domingos Ramos	9,10%	10,40%	14,50%	8,40%	33,30%

Tabela 18Variação da incidência do mau trato “bater” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.18 as cinco escolas secundárias onde os alunos mais “batem no colega ” são: Liceu “Amílcar Cabral” (43,50%); Escola Secundária “Achada Grande” (35,00%); Liceu “Domingos ramos” (33,30%); Secundária “Abílio Duarte” (30,70%); e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (28,90%). E as duas menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (5,20%); e a Escola Secundária de “Salineiro” (7,00%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela18 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (18,10%); Liceu “Amílcar Cabral” (13,30%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (15,70%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (9,60%);Liceu “Domingos Ramos” (8,40%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,654 ^a	36	,024
Likelihood Ratio	54,642	36	,024
Linear-by-Linear Association	2,692	1	,101
N of Valid Cases	567		

a. 15 cells (28,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,08.

Através desta análise tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “obrigar o colega a fazer as coisas que ele não quer” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

A tabela.19 apresenta dados relacionados com a variação de incidência do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” nas diferentes escolas.

Nomes das escolas	Obrigam-lhe a fazer coisas que ele não quer				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	8,10%	9,90%	15,40%	21,60%	46,90%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	9,10%	10,60%	12,30%	11,80%	34,70%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	4,50%	2,10%	1,50%	0,00%	3,60%
ES. Luciano Garcia	3,20%	4,20%	3,10%	0,00%	7,30%
ES. Alfredo Cruz da Silva	12,30%	12,00%	6,20%	7,80%	26,00%
ES. De Tarrafal	6,10%	7,00%	7,70%	3,90%	18,60%
ES. De São Miguel	6,50%	6,30%	4,60%	7,80%	18,70%
ES. Fulgêncio Tavares	4,90%	4,90%	4,60%	15,70%	25,20%
ES. Constantino Semedo	12,90%	8,50%	7,70%	5,90%	22,10%
ES Abílio Duarte	11,00%	12,00%	6,20%	5,90%	24,10%
ES Achada Grande	6,80%	10,60%	21,50%	15,70%	47,80%
ES de Salineiro	2,90%	1,40%	1,50%	0,00%	2,90%
Liceu Domingos Ramos	11,70%	10,60%	7,70%	3,90%	22,20%

Tabela 19Variação da incidência do mau trato “obrigar a fazer coisas com ameaças” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.19 as cinco escolas secundárias onde os alunos mais “obrigam o colega a fazer coisas que ele não quer” são: Escola Secundária “Achada Grande” (47,80%); Liceu “Amílcar Cabral” (46,90%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (34,70%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (26,00%); e Escola Secundária “Abílio Duarte” (24,10%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária de “Salineiro” (2,90%) e Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (3,60%); e a Escola Secundária “Luciano Garcia” (7,30%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.19 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Liceu “Amílcar Cabral” (21,60%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (15,70%); Escola Secundária “Achada Grande” (15,70%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (11,80%); e Escola Secundária “Alfredo cruz da Silva” (7,80%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “ameaçar com armas” varia com a especificidade onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	91,575 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	97,124	36	,000
Linear-by-Linear Association	2,828	1	,093
N of Valid Cases	567		

a. 15 cells (28,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,12.

Através da análise da tabela 39, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato: “ameaçar com armas” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

A tabela.20 apresenta dados relacionados com variação de incidência do tipo de mau trato “ameaçar com armas” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Ameaçam-lhe com armas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	6,70%	14,40%	13,20%	16,70%	44,30%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	11,80%	9,40%	3,80%	9,00%	22,20%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	4,00%	1,40%	3,80%	2,60%	7,80%
ES. Luciano Garcia	4,40%	2,20%	0,00%	2,60%	4,80%
ES. Alfredo Cruz da Silva	13,50%	13,70%	7,50%	0,00%	21,20%
ES. De Tarrafal	6,40%	10,80%	0,00%	2,60%	13,40%
ES. De São Miguel	8,10%	4,30%	3,80%	5,10%	13,20%
ES. Fulgêncio Tavares	5,10%	5,00%	17,00%	2,60%	24,60%
ES. Constantino Semedo	10,10%	10,80%	17,00%	7,70%	35,50%
ES Abílio Duarte	9,80%	11,50%	11,30%	9,00%	31,80%
ES Achada Grande	7,40%	5,80%	13,20%	26,90%	45,90%
ES de Salineiro	1,30%	3,60%	0,00%	3,80%	7,40%
Liceu Domingos Ramos	11,40%	7,20%	9,40%	11,50%	28,10%

Tabela 20Variação da incidência do mau trato “ameaçar com armas” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com esta tabela.20 as sete escolas secundárias onde os alunos mais “ameaçam os colegas com armas” são: Escola Secundária “Achada Grande” (45,90%); Liceu “Amílcar Cabral” (44,30%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (35,50%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (31,80%); Liceu “Domingos ramos” (28,10%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (24,60%); e Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (22,20%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Luciano Garcia” (4,80%); Escola Secundária de “Salineiro” (7,40%) e Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (7,80%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.20 revela ainda que as três escolas que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (26,90%); Liceu “Amílcar Cabral” (16,70%); e Liceu “Domingos Ramos” (11,50%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o “mau trato através do telemóvel/internet” varia com especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,265 ^a	36	,001
Likelihood Ratio	72,255	36	,000
Linear-by-Linear Association	,428	1	,513
N of Valid Cases	567		

a. 29 cells (55,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,53.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do: “Mau trato através do telemóvel e da internet” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

A tabela.21apresenta dados relacionados com variação de incidência do tipo de mau trato “mau trato através do telemóvel e da internet” em função da especificidade das diferentes escolas.

Nomes das escolas	Maus tratos através do telemóvel e da internet				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	7,30%	15,80%	20,00%	18,90%	54,70%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	12,10%	6,00%	4,00%	8,10%	18,10%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	3,80%	3,00%	0,00%	0,00%	3,00%
ES. Luciano Garcia	3,80%	1,50%	0,00%	5,40%	6,90%
ES. Alfredo Cruz da Silva	13,70%	6,00%	12,00%	2,70%	20,70%
ES. De Tarrafal	7,50%	3,80%	4,00%	5,40%	13,20%
ES. De São Miguel	5,40%	9,80%	0,00%	8,10%	17,90%
ES. Fulgêncio Tavares	4,60%	6,80%	4,00%	16,20%	27,00%
ES. Constantino Semedo	12,10%	9,00%	4,00%	5,40%	18,40%
ES Abílio Duarte	8,90%	14,30%	20,00%	2,70%	37,00%
ES Achada Grande	9,90%	10,50%	4,00%	16,20%	30,70%
ES de Salineiro	2,70%	1,50%	0,00%	0,00%	1,50%
Liceu Domingos Ramos	8,30%	12,00%	28,00%	10,80%	50,80%

Tabela 21Variação da incidência do mau trato através do “telemóvel” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.21 as sete escolas secundárias onde surgem situações em os alunos “Maltratam os colegas através do telemóvel e da Internet são: Liceu “Amílcar Cabral” (54,70%); Liceu “Domingos Ramos” (58,80%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (37,00%); Escola Secundária “Achada Grande” (30,70%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (27,00%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (20,70%); e a Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (18,10%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Luciano Garcia” (4,80%); Escola Secundária de “Salineiro” (1,50%); e Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (3,00%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.21 revela ainda que as três escolas em que os alunos são mais afectados são: Liceu “Amílcar Cabral” (18,90%); Escola Secundária “Achada Grande” (16,20%); e Liceu “Domingos Ramos” (10,80%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o “mau trato de professor contra aluno” varia com a especificidade da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,503 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	121,446	36	,000
Linear-by-Linear Association	5,002	1	,025
N of Valid Cases	567		

a. 20 cells (38,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,83.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do: “mau trato de professor contra aluno” varia em função da especificidade da escola onde os alunos estudam.

A tabela.22 apresenta dados relacionados com a variação de incidência do tipo de mau trato “de professor contra aluno” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Um professor maltrata um aluno				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	10,70%	7,40%	7,70%	22,80%	37,90%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	12,10%	10,50%	7,70%	0,00%	18,20%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	4,30%	2,10%	0,00%	3,50%	5,60%
ES. Luciano Garcia	5,70%	1,10%	0,00%	0,00%	1,10%
ES. Alfredo Cruz da Silva	11,40%	13,20%	10,30%	3,50%	27,00%
ES. De Tarrafal	7,80%	5,30%	7,70%	1,80%	14,80%
ES. De São Miguel	3,20%	10,00%	12,80%	5,30%	28,10%
ES. Fulgêncio Tavares	5,70%	6,30%	7,70%	3,50%	17,50%
ES. Constantino Semedo	7,10%	13,70%	23,10%	8,80%	45,60%
ES Abílio Duarte	13,20%	8,90%	2,60%	5,30%	16,80%
ES Achada Grande	6,40%	7,90%	5,10%	40,40%	53,40%
ES de Salineiro	1,80%	2,10%	7,70%	0,00%	9,80%
Liceu Domingos Ramos	10,70%	11,60%	7,70%	5,30%	24,60%

Tabela 22Variação da incidência do mau trato de “professor para aluno” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.22 as sete escolas secundárias onde surgem situações em que “um professor maltrata um aluno “são: Escola Secundária “Achada Grande” (37,90%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (45,60%); Liceu “Amílcar Cabral” (54,70%); Escola Secundária de “São Miguel” (28,10%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (27,0%); Liceu “Domingos Ramos” (24,60%); e a Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (18,20%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Luciano Garcia” (1,10%); Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (5,60%); e Escola Secundária “Luciano Garcia” (5,0%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.22 revela ainda que as três escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (40,40%); Liceu “Amílcar Cabral” 22,80%); e Escola Secundária “Constantino Semedo” (8,80%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o “mau trato de aluno contra o professor” varia com a especificidade das escola da escola onde os alunos estudam.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,503 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	121,446	36	,000
Linear-by-Linear Association	5,002	1	,025
N of Valid Cases	567		

a. 20 cells (38,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,83.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de: “mau trato do aluno contra o professor” varia em função da especificidade das escola onde os alunos estudam.

A tabela.23apresenta dados relacionados com variação de incidência do tipo de mau trato de “aluno contra o professor” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Aluno que maltrata um professor				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	13,20%	10,60%	10,30%	3,70%	24,60%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	12,70%	9,10%	8,60%	6,20%	23,90%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	6,80%	1,00%	0,00%	1,20%	2,20%
ES. Luciano Garcia	6,80%	0,50%	3,40%	0,00%	3,90%
ES. Alfredo Cruz da Silva	13,60%	13,90%	6,90%	0,00%	20,80%
ES. De Tarrafal	5,00%	7,70%	5,20%	7,40%	20,30%
ES. De São Miguel	6,80%	6,30%	5,20%	6,20%	17,70%
ES. Fulgêncio Tavares	5,50%	5,80%	6,90%	6,20%	18,90%
ES. Constantino Semedo	10,90%	11,10%	8,60%	9,90%	29,60%
ES Abílio Duarte	2,70%	16,80%	8,60%	14,80%	40,20%
ES Achada Grande	5,50%	7,20%	8,60%	32,10%	47,90%
ES de Salineiro	1,40%	2,90%	3,40%	1,20%	7,50%
Liceu Domingos Ramos	9,10%	7,20%	24,10%	11,10%	42,40%

Tabela 23Variação da incidência do mau trato de “aluno para professor” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com esta tabela.23 as sete escolas secundárias onde mais surgem situações em que “Aluno que maltrata um professor” são: Escola Secundária “Achada Grande” (47,90%); Liceu “Domingos Ramos” (42,40%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (40, 20%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (29,60%); Liceu “Amílcar Cabral” (24,60%); Escola Secundária de “Armando Napoleão Fernandes” (23,90%); e Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (20,80%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (2,20%); Escola Secundária “Luciano Garcia” (3,90%); Escola Secundária de “Salineiro” (7,50%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.23 revela ainda que as escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (32,10%); e Escola Secundária “Abílio Duarte” (14,80%); Escola Secundária “Luciano Garcia” (9,90%).

A manifestação de gangs que atacam os alunos na escola

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a manifestação de “gangs de alunos que atacam um aluno” varia com a especificidade das escolas onde os alunos estudam.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	133,396 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	134,922	36	,000
Linear-by-Linear Association	12,649	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 11 cells (21,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,44.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o surgimento de “gangs de alunos que atacam um aluno” varia em função da especificidade das escolas onde os alunos estudam.

A tabela.24 apresenta dados relacionados com a manifestação de “gangs de alunos que atacam um aluno” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Gangs de alunos que atacam um aluno				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	6,10%	13,40%	14,70%	9,00%	37,10%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	20,10%	8,00%	1,50%	4,50%	14,00%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	9,10%	0,90%	0,00%	0,90%	1,80%
ES. Luciano Garcia	2,40%	2,20%	4,40%	5,40%	12,00%
ES. Alfredo Cruz da Silva	9,80%	14,70%	10,30%	6,30%	31,30%
ES. De Tarrafal	9,80%	6,70%	4,40%	1,80%	12,90%
ES. De São Miguel	4,90%	7,10%	8,80%	5,40%	21,30%
ES. Fulgêncio Tavares	1,20%	6,70%	10,30%	8,10%	25,10%
ES. Constantino Semedo	4,90%	11,20%	16,20%	14,40%	41,80%
ES Abílio Duarte	10,40%	10,30%	11,80%	9,00%	31,10%
ES Achada Grande	4,90%	6,30%	13,20%	24,30%	43,80%
ES de Salineiro	2,40%	3,10%	1,50%	0,00%	4,60%
Liceu Domingos Ramos	14,00%	9,40%	2,90%	10,80%	23,10%

Tabela 24Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um aluno” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.24as sete escolas secundárias onde mais surgem gangs de alunos que atacam um aluno são: Escola Secundária “Achada Grande” (43,80%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (41,80%); Liceu “Amílcar Cabral” (37,10%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (31,30%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (31,10%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (25,10%); e o Liceu “Domingos Ramos” (23,10%). E as três escolas menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (1,80%); Escola Secundária de “Salineiro” (4,60%); e Escola Secundária “Luciano Garcia” (12,00%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.24 revela ainda que as três escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (24,30%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (14,40%); e Liceu “Amílcar Cabral” (9,00%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a manifestação de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” varia com especificidade das escolas onde os alunos estudam.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	170,662 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	165,514	36	,000
Linear-by-Linear Association	13,093	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 10 cells (19,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,71.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o surgimento de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” varia em função da especificidade das escolas onde os alunos estudam.

A tabela.25 apresenta dados relacionados com a manifestação de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Gangs de alunos que atacam um grupo de alunos				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	6,70%	15,00%	8,20%	11,10%	34,30%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	17,90%	6,80%	8,20%	1,20%	16,20%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	8,20%	1,00%	0,00%	0,00%	1,00%
ES. Luciano Garcia	2,10%	2,40%	7,10%	3,70%	13,20%
ES. Alfredo Cruz da Silva	12,80%	13,10%	10,60%	2,50%	26,20%
ES. De Tarrafal	9,70%	3,90%	7,10%	3,70%	14,70%
ES. De São Miguel	4,10%	9,70%	3,50%	6,20%	19,40%
ES. Fulgêncio Tavares	1,00%	6,80%	7,10%	13,60%	27,50%
ES. Constantino Semedo	5,10%	14,60%	12,90%	11,10%	38,60%
ES Abílio Duarte	10,30%	11,20%	11,80%	6,20%	29,20%
ES Achada Grande	3,60%	7,30%	10,60%	33,30%	51,20%
ES de Salineiro	4,60%	0,50%	1,20%	1,20%	2,90%
Liceu Domingos Ramos	13,80%	7,80%	11,80%	6,20%	25,80%

Tabela 25Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.25 as sete escolas secundárias onde os alunos mais surgem “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” são: Escola Secundária “Achada

Grande” (51,20%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (38,60%); Liceu “Amílcar Cabral” (34,30%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (29,20%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (27,50%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (26,20%); e o Liceu “Domingos Ramos” (25,80%). E as três escolas menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (1,00%); Escola Secundária de “Salineiro” (2,90%); e Escola Secundária “Luciano Garcia” (13,20%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.25 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (33,30%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (13,60%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (11,10%); Liceu “Amílcar Cabral” (11,10%); e a Escola Secundária “São Miguel” (6,20%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a manifestação de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” varia com as especificidade das escolas onde os alunos estudam.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	135,951 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	146,389	36	,000
Linear-by-Linear Association	8,225	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 11 cells (21,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o surgimento de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” varia em função da especificidade das escolas onde os alunos estudam.

A tabela.26 apresenta dados relacionados com manifestação de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Gangs de alunos que atacam gangs de alunos				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	7,00%	11,20%	21,40%	9,40%	42,00%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	15,50%	13,70%	4,30%	2,00%	20,00%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	8,60%	1,20%	0,00%	0,00%	1,20%
ES. Luciano Garcia	2,70%	3,10%	1,40%	4,70%	9,20%
ES. Alfredo Cruz da Silva	10,20%	11,80%	11,40%	11,40%	34,60%
ES. De Tarrafal	11,20%	6,20%	4,30%	1,30%	11,80%
ES. De São Miguel	4,30%	8,70%	8,60%	5,40%	22,70%
ES. Fulgêncio Tavares	1,10%	6,20%	7,10%	10,70%	24,00%
ES. Constantino Semedo	5,30%	11,20%	11,40%	16,10%	38,70%
ES Abílio Duarte	12,80%	7,50%	8,60%	10,70%	26,80%
ES Achada Grande	3,20%	8,10%	12,90%	20,10%	41,10%
ES de Salineiro	4,30%	1,20%	0,00%	1,30%	2,50%
Liceu Domingos Ramos	13,90%	9,90%	8,60%	6,70%	25,20%

Tabela 26 Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.26 as escolas secundárias onde os alunos mais surgem “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” são: Liceu “Amílcar Cabral” (42,00%); Secundária “Achada Grande” (41,10%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (38,70%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (34,60%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (26,80%); Liceu “Domingos Ramos” (25,20%); e Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (24,00%). E as três escolas menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (1,20%); Escola Secundária de “Salineiro” (2,50%); e Escola Secundária “Luciano Garcia” (9,20%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.26 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (20,10%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (16,10%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (11,40%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (10,70%); e Escola Secundária “Abílio Duarte ” (10,70%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a percepção da manifestação de “gangs que vêm fora da escola e atacam um grupo de alunos” varia com especificidade das escolas onde os alunos estudam..

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	137,024 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	139,207	36	,000
Linear-by-Linear Association	8,024	1	,005
N of Valid Cases	567		

a. 11 cells (21,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48.

Symmetric Measures

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o surgimento de “Gangs que vêm de fora que atacam um grupo de alunos” varia em função da especificidade das escolas onde os alunos estudam.

A tabela.27apresenta dados relacionados com a manifestação de “gangs que vêm de fora que atacam um grupo de alunos” em função da especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	11,90%	10,20%	10,00%	9,80%	30,00%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	11,90%	10,20%	11,40%	6,50%	28,10%
E S. Carlos Alberto Gonçalves	8,20%	1,40%	0,00%	1,60%	3,00%
ES. Luciano Garcia	3,10%	3,70%	0,00%	4,10%	7,80%
ES. Alfredo Cruz da Silva	11,30%	14,90%	5,70%	7,30%	27,90%
ES. De Tarrafal	12,60%	4,70%	4,30%	2,40%	11,40%
ES. De São Miguel	5,00%	6,50%	4,30%	8,90%	19,70%
ES. Fulgêncio Tavares	1,30%	7,90%	4,30%	8,90%	21,10%
ES. Constantino Semedo	3,10%	11,20%	25,70%	10,60%	47,50%
ES Abílio Duarte	11,30%	10,20%	12,90%	7,30%	30,40%
ES Achada Grande	1,30%	7,00%	12,90%	26,00%	45,90%
ES de Salineiro	3,10%	2,80%	0,00%	0,80%	3,60%
Liceu Domingos Ramos	15,70%	9,30%	8,60%	5,70%	23,60%

Tabela 27Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos” segundo as testemunhas em função da especificidade da escola

De acordo com tabela.27 as sete escolas secundárias onde mais surgem “gangs que vêm de fora e atacam um grupo de alunos” são: Escola Secundária “Constantino Semedo” (47,50%); Escola Secundária “Achada Grande” (45,90%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (30,40%); Liceu “Amílcar Cabral” (30,00%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (28,10%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (27,90%); e Liceu “Domingos Ramos” (23,60%). E as três menos afectadas são: Escola Secundária “Carlos Aberto Gonçalves” (3,00%); Escola Secundária de “Salineiro” (3,60%); e Escola Secundária “Luciano Garcia” (7,80%).

Relativamente ao indicador “sempre”, a tabela.27 revela ainda que as cinco escolas em que os alunos são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (26,00%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (10,60%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (11,40); Liceu “Amílcar Cabral” (9,80%); e Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (8,90%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o sexo influencia o tipo de mau trato “falar mal do colega”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,638 ^a	3	,035
Likelihood Ratio	8,679	3	,034
Linear-by-Linear Association	3,308	1	,069
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,78.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que “Falar mal do colega” varia em função das do sexo.

O gráfico11 apresenta em termos percentuais a tendência da influência do sexo na percepção do tipo de mau trato “falar mal do colega”.

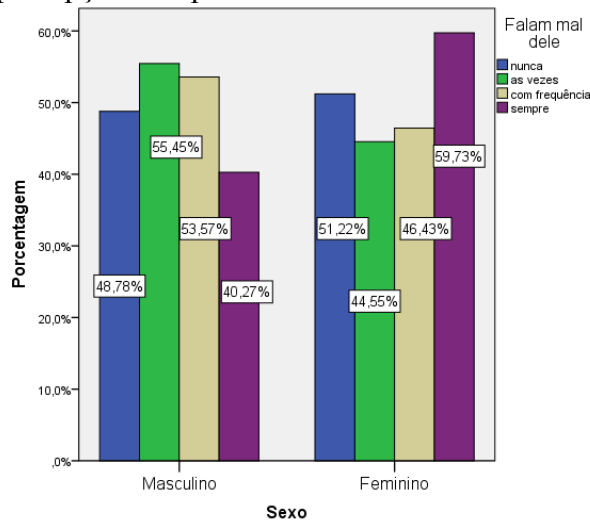


Gráfico 11Variação de incidência do tipo de mau trato “falar mal” em função do sexo

Ao analisarmos este gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais meninas (51,22%) que disseram que nunca assistiram colegas a falarem mal do outro colega do que rapazes (48,78%);
- ❖ Há mais rapazes (54,45%) que disseram que às vezes assistiram colegas a falarem mal do outro colega do que meninas (44,55%);
- ❖ Há mais rapazes (63,57%) que disseram que assistiram com frequência situações em que os colegas falam mal do outro colega do que meninas (44,55%);
- ❖ Há mais meninas (59,73%) que disseram que nunca assistiram colegas a falarem mal do outro colega do que rapazes (40,27%);

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o sexo influencia “mau trato através do telemóvel e da internet”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,503 ^a	3	,037
Likelihood Ratio	8,695	3	,034
Linear-by-Linear Association	6,639	1	,010
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,43.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “mau trato através do telemóvel e da internet” varia função do sexo.

O gráfico.12 contém dados relacionados com a manifestação do mau trato através do telemóvel e da internet em função do sexo.

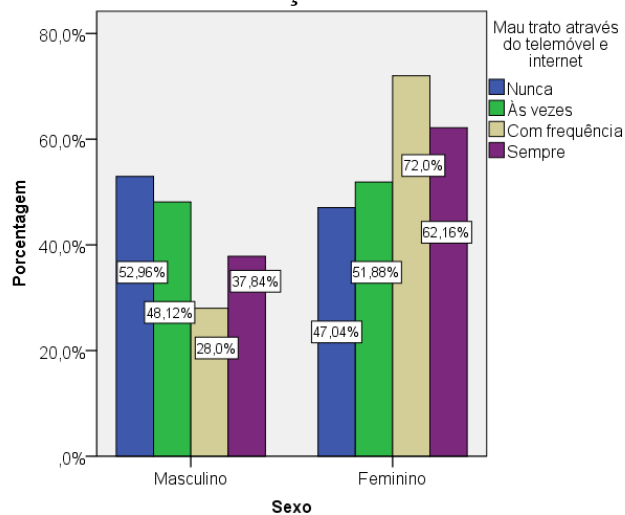


Gráfico 12 Variação de incidência da manifestação do tipo de mau trato através do telemóvel e da internet em função do sexo

O gráfico.12 apresenta em termos percentuais a influência do sexo na percepção do “mau trato através do telemóvel e da internet”. Ao analisarmos este gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais rapazes (53,0%) do que meninas (47,0%) que disseram que nunca tiveram conhecimento de situações em que seus colegas maltratam outros colegas através do telemóvel e da internet;
- ❖ Há mais meninas (51,9%) do que rapazes (41,0%) que disseram que às vezes têm conhecimento de situações em que os colegas são maltratados por meio do telemóvel e da internet;
- ❖ Há mais meninas (72,4%) do que rapazes (28,0%) que disseram que assistiram com frequência situações em que os colegas são maltratados por meio do telemóvel e da internet;

- ❖ Há mais meninas (62,2%) do que rapazes (37,8%) que disseram que sempre assistiram situações em que os colegas são maltratados por meio do telemóvel e da internet.

A tabela 68 seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o sexo influencia a ocorrência de situação em que “um aluno ou conjunto de alunos maltrata um professor”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,732 ^a	3	,033
Likelihood Ratio	8,859	3	,031
Linear-by-Linear Association	5,970	1	,015
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,85.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações em que “Um aluno ou um grupo de alunos maltrata um professor” varia em função do sexo.

O gráfico.13 apresenta ocorrência de situações na escola em que um aluno ou um grupo de alunos que maltratam um professores em função do sexo”.

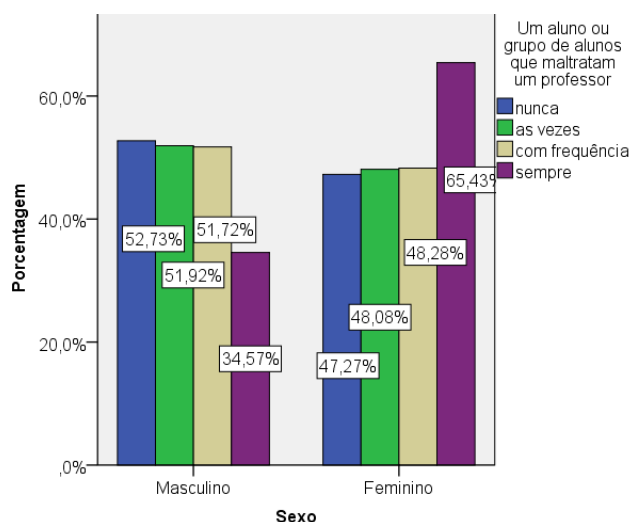


Gráfico 13. Variação de incidência entre um aluno ou um grupo de alunos que maltratam professores em função do sexo

Ao analisarmos este gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais rapazes (52,7%) do que meninas (47,3%) que disseram que nunca tiveram conhecimento de situações em que um aluno ou um grupo de alunos maltrata um professor;
- ❖ Há mais rapazes (51,9%) do que meninas (48,1%) que disseram que às vezes têm conhecimento de situações em um aluno ou grupo de alunos maltrata um professor;
- ❖ Há mais rapazes (51,7%) do que meninas (48,3%) que disseram que assistiram com frequência situações em que um aluno ou grupo de alunos maltrata um professor;
- ❖ Há mais meninas (65,4%) do que rapazes (34,6%) que disseram que sempre assistiram situações em que um aluno ou grupo de alunos maltrata um professor;

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o sexo influencia a percepção da ocorrência de situações em que “gangs de alunos atacam um aluno”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,840 ^a	3	,020
Likelihood Ratio	9,885	3	,020
Linear-by-Linear Association	5,461	1	,019
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 34,81.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações em que “gangs de alunos atacam um aluno” varia em função do sexo.

O gráfico.14 apresenta a correlação entre situações de ocorrência de situações em que gangs de alunos atacam um aluno em função do sexo.

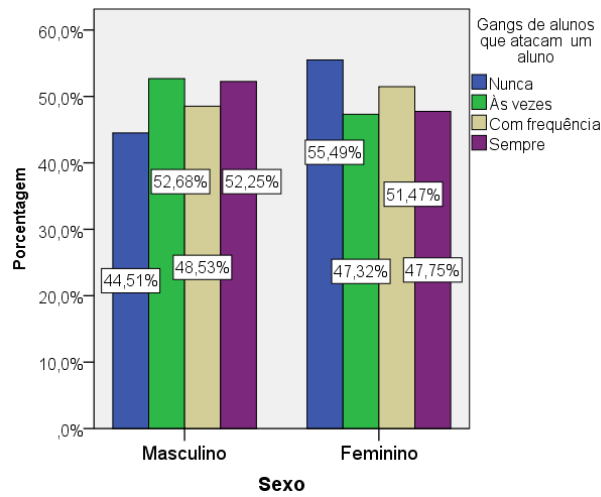


Gráfico 14 Variação de incidência entre o grau de percepção da ocorrência de situações em que de gangs de alunos que atacam um aluno em função do sexo

O gráfico apresenta em termos percentuais a influência do sexo na percepção da situação em que “gangs de alunos atacam um aluno”. Ao analisarmos este gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais meninas (59,36%) do que rapazes (40,18%) que disseram que nunca tiveram conhecimento da ocorrência na escola de situações que “gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mais rapazes (55,28%) do que meninas (44,72%) que disseram que às vezes acontecem na escola situações em que “gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mesma percentagem de rapazes e de meninas (50,0%) que disseram que assistiram com frequência situações em que “gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mais rapazes (55,03%) do que meninas (44,97%) que disseram que sempre assistiram situações em que “gangs de alunos atacam um aluno”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,184 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	24,662	6	,000
Linear-by-Linear Association	4,100	1	,043
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,46.

Através desta análise da tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que o aluno é impedido de participar nas actividades pelos colegas varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.15 apresenta os dados relacionados com situações em que o aluno é impedido de participar nas actividades em função do nível de escolaridade.

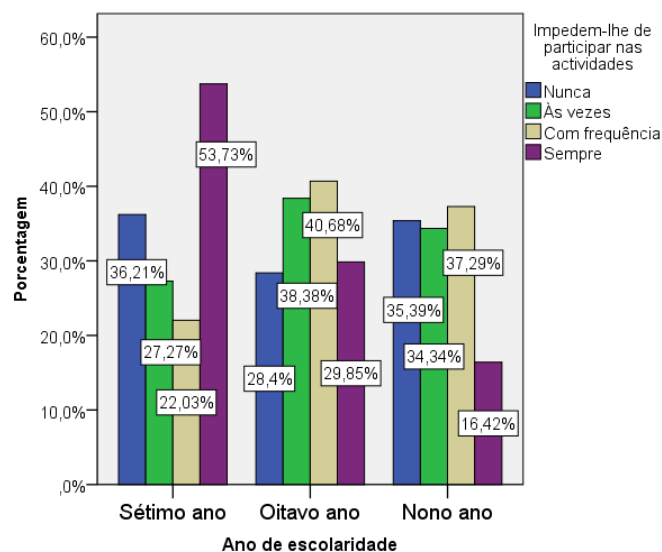


Gráfico 15 Variação de incidência entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” em função do ano de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “ impedir de participar nas actividades” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (36,2%) que disseram que nunca presenciaram situações em que um aluno é impedido de participar nas actividades do que alunos de outros níveis de escolaridade (9º e 8º) anos de escolaridade;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (38,4%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que um aluno é impedido de participar nas actividades pelos colegas;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (40,7%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que um aluno é impedido de participar nas actividades;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (53,7%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que um aluno é impedido de participar nas actividades.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “insultar”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,004 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	22,955	6	,001
Linear-by-Linear Association	3,164	1	,075
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,35.

Através da análise da tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que um aluno é insultado pelos colegas varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico representa a variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “insultar colega” e o nível de escolaridade.

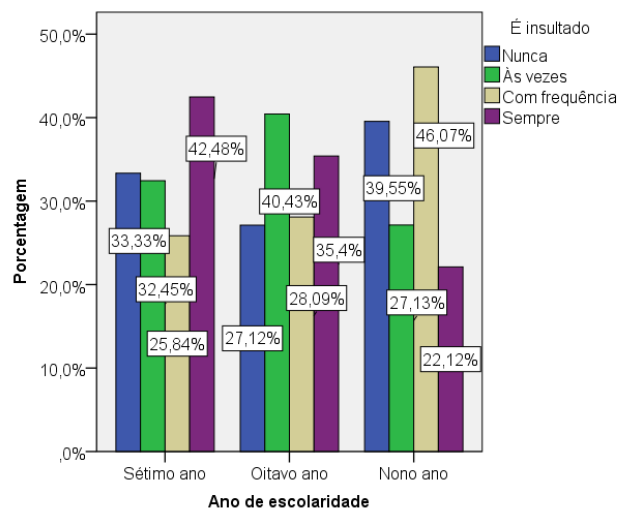


Gráfico 16 Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “insultar colega” e o nível de escolaridade.

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “insultar” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (39,5%) que disseram que nunca presenciaram situações em que um aluno é insultado do que alunos de outros níveis de escolaridade (7º e 8º);
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (40,4%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que o aluno é insultado pelos colegas;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (46,1%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que o aluno é insultado;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (42,5%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que um aluno é insultado.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “bater no colega”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,480 ^a	6	,011
Likelihood Ratio	16,982	6	,009
Linear-by-Linear Association	10,097	1	,001
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,07.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que os alunos batem no colega varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.35 representa a relação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “bater no colega” e o nível de escolaridade.

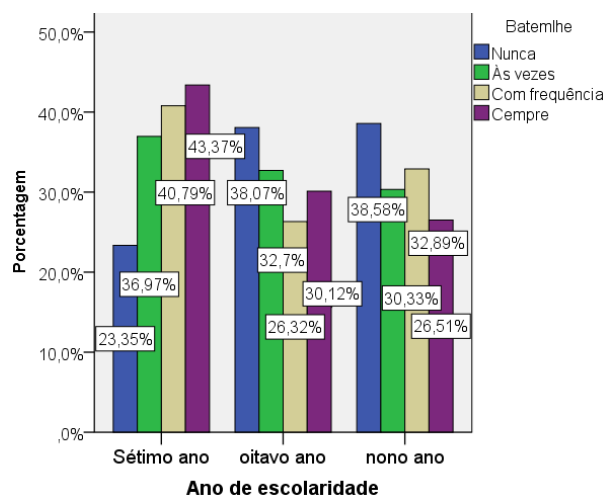


Gráfico 17 Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “Bater no colega” e o nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “Bater nos colegas” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (38,6%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que os colegas “batem” num outro colega;

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (37,0%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que os colegas “batem” num outro colega;
- ❖ Há mais alunos 7º ano (**40,0%**) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que os colegas “Batem” num outro colega;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (43,4%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que os colegas sempre “Batem” num outro colega.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado a para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “Fazer ameaças ao colega”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,301 ^a	6	,008
Likelihood Ratio	16,990	6	,009
Linear-by-Linear Association	14,730	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,00.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que os alunos “Fazem ameaças ao colega” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.18 representa a variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “fazer ameaças ao colega” e o nível de escolaridade.

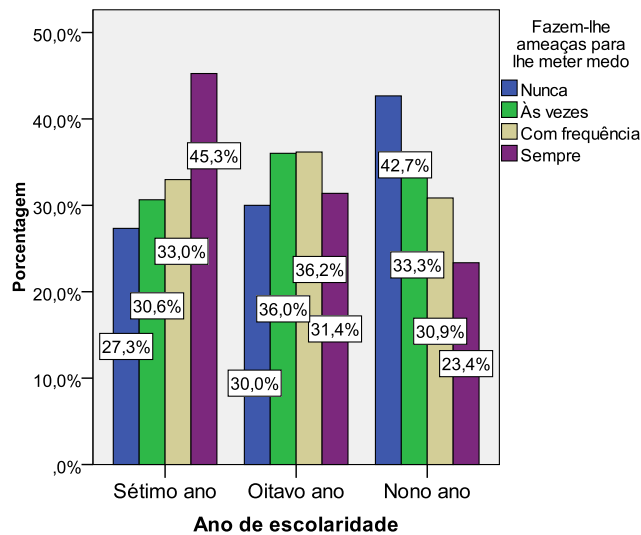


Gráfico 18 Variação de incidência entre o tipo de mau trato “fazer ameaças para meter medo” e ano de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “fazer ameaças para meter medo aos colegas” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (42,7%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que os colegas “fazem ameaças” a um outro colega;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (36,0%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que os colegas “fazem ameaças” a um outro colega;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (36,2%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que os colegas “fazem ameaças” a um outro colega;

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (45,3%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que os colegas sempre “fazem ameaças” a um outro colega.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,256 ^a	6	,008
Likelihood Ratio	17,820	6	,007
Linear-by-Linear Association	13,917	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,82.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que os alunos “obrigar o colega fazer coisas que ele não quer” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.19 representa a variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “obrigar o colega a fazer coisas que ele não quer” e o nível de escolaridade.

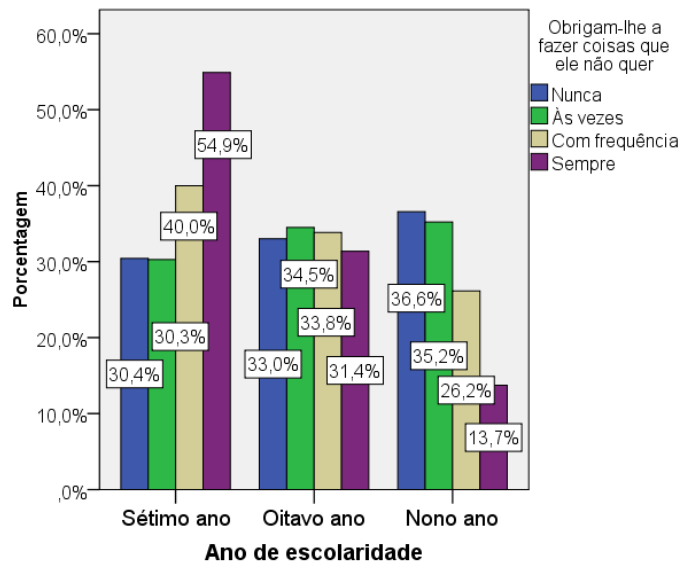


Gráfico 19 Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “obrigar o colega a fazer coisas que ele não quer” e o nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “obrigar o colega a fazer coisas que ele não quer” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,6%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que os colegas “obrigam o colega a fazer coisas que ele não quer”;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (35,2%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que os colegas “obrigam outro colega a fazer coisas que ele não quer”;
- ❖ Há mais alunos 7º ano (40,0%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que os colegas “obrigam o colega a fazer coisas que ele não quer”;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (54,9%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que os colegas sempre “obrigam o outro colega a fazer coisas que ele não quer”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a manifestação do tipo de mau trato “ameaçar com armas”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,535 ^a	6	,024
Likelihood Ratio	15,572	6	,016
Linear-by-Linear Association	,134	1	,714
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que os alunos “Ameaçar o colega com arma” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.20 representa a variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “ameaçar com armas” e o nível de escolaridade.

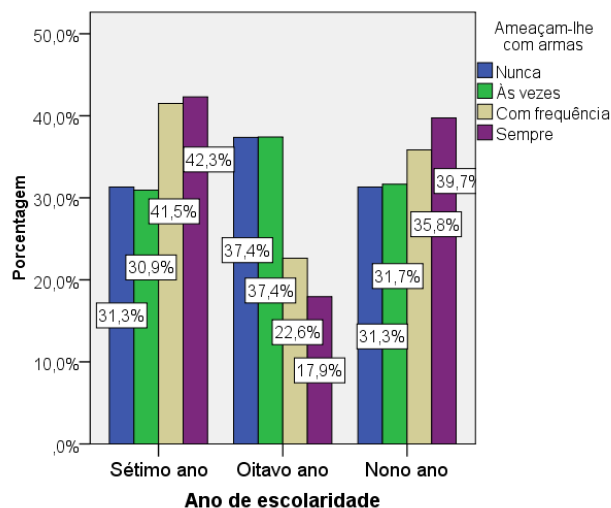


Gráfico 20 Variação de incidência entre a manifestação do tipo mau trato “Ameaçar com armas” e o nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “Ameaçar o colega com arma” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (37,4%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que os colegas “Ameaçam o outro colega com armas”;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (34,4%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que os colegas “Ameaçam o outro colega com armas”;
- ❖ Há mais alunos 7º ano (41,5%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que os colegas “Ameaçam o outro colega com armas”;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (42,3%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que os colegas sempre “Ameaçam o outro colega com armas”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a ocorrência de situações em que “um aluno ou grupo de alunos maltratam um professor”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,819 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	25,657	6	,000
Linear-by-Linear Association	8,368	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,13.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a ocorrência de situações na escola em que “Um aluno ou grupo de alunos maltratam um professor” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.21 representa a variação de incidência entre a situação em que “um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor” e o nível de escolaridade.

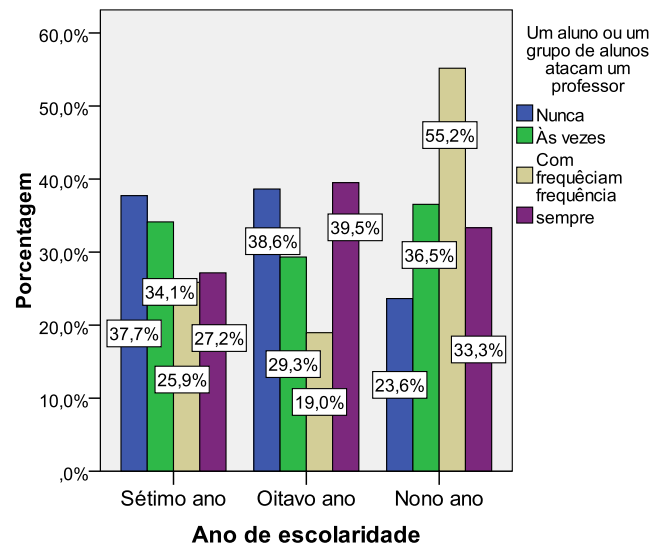


Gráfico 21Variação de incidência do mau trato do aluno para professor em função do nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na ocorrência de situações em que “ Um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (38,6%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que “um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor”;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,5%)do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que “um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor”;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (55,2%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que “um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor”;

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (39,5%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que sempre “um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor”.

A tabela. seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado a para testarmos se o nível de escolaridade influencia a ocorrência de situações em que “um professor maltrata um aluno”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,790 ^a	6	,015
Likelihood Ratio	15,982	6	,014
Linear-by-Linear Association	,843	1	,358
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,86.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “um professor maltrata um aluno” varia em função do nível de escolaridade.

A tabela.28 representa o estabelecimento de correlação entre a situação em que “um professor maltrata um aluno” e o nível de escolaridade.

Ano de escolaridade	Um professor maltrata um aluno			
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
Sétimo ano	39,50%	25,30%	28,20%	36,80%
Oitavo ano	31,70%	33,70%	33,30%	40,40%
Nono ano	28,80%	41,10%	38,50%	22,80%

Tabela 28Variação da incidência do mau trato de “professor para o aluno” segundo as testemunhas em função do ano de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na ocorrência de situações em que “um professor maltrata um aluno” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (39,50%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que “um professor maltrata um aluno”;

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (41,10%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que “um professor maltrata um aluno”;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (38,50%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que “um professor maltrata um aluno”
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (40,40%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que sempre “um professor maltrata um aluno”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a ocorrência de situações em que “Gangs de alunos atacam um aluno”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,911 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	43,216	6	,000
Linear-by-Linear Association	,035	1	,852
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,43.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Gangs de alunos atacam um aluno” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.24 representa variação de incidência da ocorrência de situações em que “gangs de alunos atacam um aluno” e o nível de escolaridade.

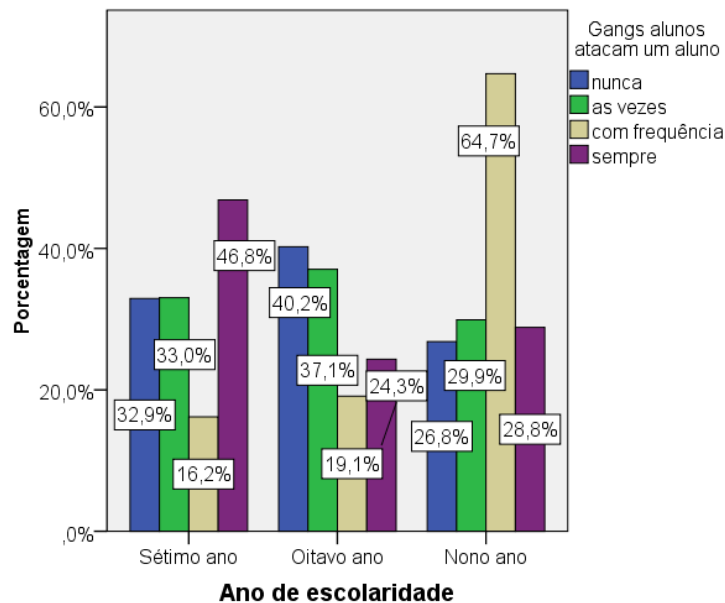


Gráfico 22Variação de incidência da manifestação de “gangs de alunos que atacam um aluno” em função do nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na ocorrência de situações em que “Gangs de alunos atacam um aluno” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (40,2%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que “Gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (37,1%)do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que “Gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (64,7%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que “Gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (46,8%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que sempre “Gangs de alunos atacam um aluno”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a ocorrência de situações em que "gangs de alunos atacam gangs de alunos"

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,881 ^a	6	,004
Likelihood Ratio	18,717	6	,005
Linear-by-Linear Association	1,842	1	,175
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,09.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que "gangs de alunos atacam gangs de alunos" varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.23 representa a variação de incidência situações em que "gangs de alunos atacam gangs de alunos" e o nível de escolaridade.

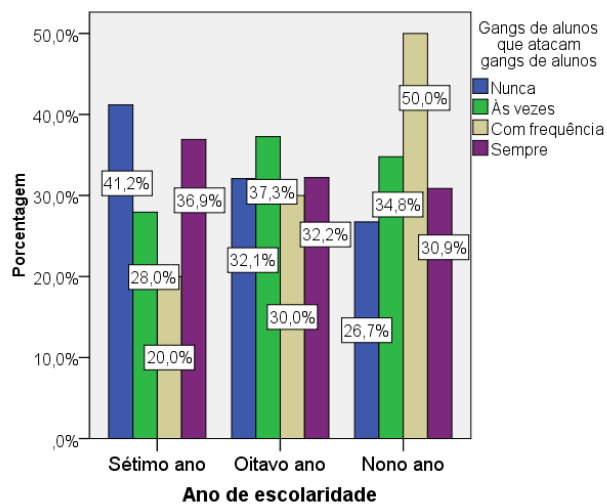


Gráfico 23 Variação da incidência da ocorrência da manifestação de gangs de alunos que atacam gangs de alunos em função do nível de escolaridade

Relativamente à influência do nível de escolaridade na ocorrência de situações em que "Gangs de alunos atacam Gangs de alunos" constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (41,2%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos”;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (37,3%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos”;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (50,00%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos”;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (36,9%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que sempre “gangs de alunos atacam gangs de alunos”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o nível de escolaridade influencia a ocorrência de situações em que “gangs que vêm de fora da escola e atacam um grupo de alunos”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,965 ^a	6	,003
Likelihood Ratio	19,794	6	,003
Linear-by-Linear Association	3,210	1	,073
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,09.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Gangs que vêm de fora da escola atacam um grupo de alunos” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.24 representa a variação de incidência situações em que “Gangs que vêm de fora da escola e atacam um grupo de alunos” e o nível de escolaridade.

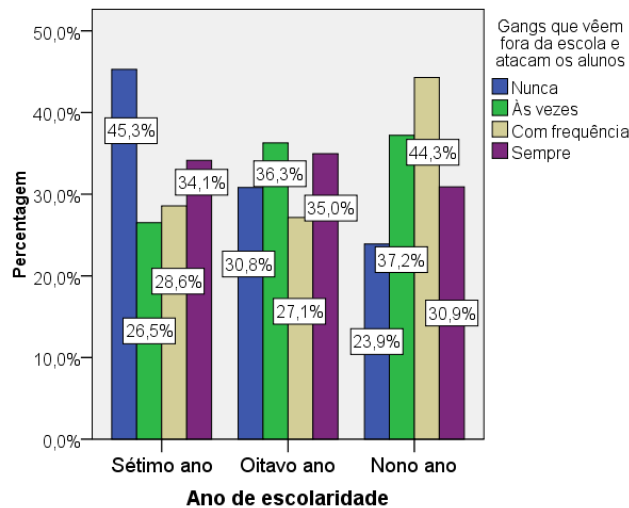


Gráfico 24. Variação de incidência da manifestação de gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos

Relativamente à influência do nível de escolaridade na ocorrência de situações em que “gangs vêm de fora e atacam um grupo de alunos” constatamos o seguinte:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (45,3%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que nunca presenciaram situações em que “gangs vêm de fora e atacam um grupo de alunos”;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (36,3%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que às vezes presenciaram situações em que “gangs vêm de fora e atacam um grupo de alunos”;
- ❖ Há mais alunos 9º ano (44,3%) do que alunos dos outros anos de escolaridade que com frequência presenciaram situações em que “gangs vêm de fora e atacam um grupo de alunos”;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (35,9%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que afirmaram que sempre presenciaram situações em que “gangs vêm de fora e atacam um grupo de alunos”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a idade influencia a ocorrência de situação em que “gangs de alunos atacam um aluno”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,581 ^a	12	,042
Likelihood Ratio	21,712	12	,041
Linear-by-Linear Association	4,299	1	,038
N of Valid Cases	567		

a. 7 cells (35,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,24.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Gangs de alunos que atacam um aluno” varia em função da idade.

A tabela.29 representa a variação de incidência situações em que “gangs de alunos que atacam um aluno” e a idade.

Idade * Gangs de alunos que atacam um aluno

		Gangs de alunos que atacam um aluno			
		Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
Idade	< 12	1,2%	,0%	,0%	,0%
	12-13	38,4%	31,7%	19,1%	33,3%
	14-15	41,5%	42,4%	58,8%	38,7%
	16-17	15,9%	24,1%	19,1%	22,5%
	>17	3,0%	1,8%	2,9%	5,4%

Tabela 29Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um aluno” segundo as testemunhas em função da idade

Relativamente à influência da idade na ocorrência de situações em que “gangs de alunos atacam um aluno” constatamos o seguinte:

- ❖ Os alunos com menor de 12 anos quase não se pronunciaram acerca da ocorrência na escola de situações em que gangs de alunos atacam um aluno. Do total dos inquiridos: apenas 1,2% assinalaram “nunca”;

- ❖ Os alunos com idade compreendida entre 12 a 17 anos manifestam à semelhança dos outros tipos de maus tratos acima referidos são muito sensíveis à ocorrência na escola de situações em que “gangs de alunos atacam um aluno”;
- ❖ À semelhança dos outros tipos maus tratos acima referidos também de uma forma geral aconteceu um aumento de sensibilidade da percepção da ocorrência de situação em que “gangs de alunos atacam um aluno” entre a faixa etária compreendida [12 a 13 anos] a [14 a 15 anos]; e diminuição drástica na faixa maior que 16 anos.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a idade influencia a percepção da ocorrência de situação em que “gangs de alunos atacam um gangs de alunos”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,853 ^a	12	,016
Likelihood Ratio	25,188	12	,014
Linear-by-Linear Association	7,398	1	,007
N of Valid Cases	567		

a. 7 cells (35,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Gangs de alunos que atacam gangs de alunos” varia em função da idade.

A tabela.30 representa o estabelecimento de correlação entre a situação em que “Gangs de alunos que atacam gangs de alunos” e a idade.

Idade * Gangs de alunos que atacam gangs de alunos

		Gangs de alunos que atacam gangs de alunos			
		Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
Idade	< 12	1,1%	,0%	,0%	,0%
	12-13	41,2%	28,6%	20,0%	31,5%
	14-15	40,1%	44,1%	55,7%	40,9%

16-17	15,0%	25,5%	22,9%	22,1%
>17	2,7%	1,9%	1,4%	5,4%

Tabela 30Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam gangs de alunos” segundo as testemunhas em função da idade

Relativamente à influência da idade na ocorrência de situações em que “Gangs de alunos atacam gangs de alunos” constatamos o seguinte:

- ❖ Os alunos com menor de 12 anos quase não se pronunciaram acerca da ocorrência na escola de situações em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos”. Do total dos inquiridos: apenas 1,10% assinalaram “nunca”;
- ❖ Os alunos com idade compreendida entre 12 a 17 anos manifestam à semelhança dos outros tipos de maus tratos acima referidos são muito sensíveis à ocorrência na escola de situações em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos”;
- ❖ À semelhança dos outros tipos de maus tratos referidos acima referidos também de uma forma geral aconteceu um aumento de sensibilidade da percepção da ocorrência de situação em que “gangs de alunos atacam gangs de alunos” entre a faixa etária compreendida [12 a 13 anos] a [14 a 15 anos]; e diminuição drástica na faixa maior que 16 anos.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a idade influencia a ocorrência de situação em que “gangs de que vêm de fora da escola e atacam os alunos”.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,865 ^a	12	,029
Likelihood Ratio	22,936	12	,028
Linear-by-Linear Association	6,718	1	,010
N of Valid Cases	567		

a. 7 cells (35,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,25.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos” varia em função da idade.

A tabela.31 representa o estabelecimento de correlação entre a situação em que “gangs que vêm fora da escola e atacam os alunos” e a idade.

Idade * Gangs de fora escola que atacam os alunos

		Gangs de fora escola que atacam os alunos			
		Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
Idade	< 12	1,3%	,0%	,0%	,0%
	12-13	42,8%	27,9%	25,7%	30,9%
	14-15	39,6%	45,1%	48,6%	42,3%
	16-17	13,2%	25,1%	22,9%	22,0%
	>17	3,1%	1,9%	2,9%	4,9%

Tabela 31Variação da incidência do surgimento na escola de “gangs de alunos que atacam um grupo de alunos” segundo as testemunhas em função da idade

Relativamente à influência da idade na ocorrência de situações em que “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos” constatamos o seguinte:

- ❖ Os alunos com menor de 12 anos quase não se pronunciaram acerca da ocorrência na escola de situações em que “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos”. Do total dos inquiridos: apenas 1,3% assinalaram “nunca”;
- ❖ Os alunos com idade compreendida entre 12 a 17 anos manifestam à semelhança dos outros tipos de maus tratos acima referidos são muito sensíveis à ocorrência na escola de situações em que “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos”;
- ❖ À semelhança dos outros tipos maus tratos referidos acima referidos também de uma forma geral aconteceu um aumento de sensibilidade da percepção da

ocorrência de situação em que “gangs que vêm de fora da escola e atacam os alunos” entre a faixa etária compreendida [12 a 13 anos] a [14 a 15 anos]; e diminuição drástica na faixa maior que 16 anos.

Variação da incidência dos maus tratos segundo as vítimas

Como tínhamos acima depois de toda análise descritiva, vamos fazer a análise inferencial para contrastar as seguintes hipóteses. Para testarmos cada um das referidas hipóteses aplicamos o teste de Qui-quadrado conforme se pode ver nas tabelas usadas para cada situação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado a especificidade de cada escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,202 ^a	36	,001
Likelihood Ratio	79,130	36	,000
Linear-by-Linear Association	2,901	1	,089
N of Valid Cases	567		

a. 27 cells (51,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,55.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que “A ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com a especificidade de cada escola”

A tabela.32 apresenta dados relacionados com a variação de incidência situações em que os “alunos sentem medo na escola e a especificidade de cada escola”.

Nomes das escolas	Alunos que sentem medo na escola				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Quase todos os dias	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	8,30%	12,20%	11,40%	19,20%	51,10%
E.S. Armando Napoleão Fernandes	14,90%	6,50%	2,90%	0,00%	24,30%

E S. Carlos Alberto Gonçalves	5,10%	1,70%	0,00%	0,00%	6,80%
ES. Luciano Garcia	2,90%	3,90%	2,90%	0,00%	9,70%
ES. Alfredo Cruz da Silva	14,10%	10,00%	2,90%	0,00%	27,00%
ES. De Tarrafal	4,00%	8,30%	8,60%	11,50%	32,40%
ES. De São Miguel	6,50%	5,70%	8,60%	7,70%	28,50%
ES. Fulgêncio Tavares	3,60%	7,40%	8,60%	11,50%	31,10%
ES. Constantino Semedo	6,20%	14,80%	11,40%	19,20%	51,60%
ES Abílio Duarte	12,30%	7,80%	11,40%	7,70%	39,20%
ES Achada Grande	7,20%	11,70%	17,10%	19,20%	55,20%
ES de Salineiro	2,90%	1,70%	0,00%	0,00%	4,60%
Liceu Domingos Ramos	12,00%	8,30%	14,30%	3,80%	38,40%

Tabela 32Variação da incidência da situação em que os alunos sentem medo na escola” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

De acordo com a tabela.32 pode ver-se claramente que a ocorrência de situações em que os alunos sentem medo varia realmente com a especificidade de cada escola. As três escolas secundárias onde maior percentagem de alunos diz que sente medo na escola são: Escola Secundária “Achada Grande”, Escola Secundária “Constantino Semedo” e Liceu “Amílcar Cabral”. E as três escolas secundárias onde os alunos menos dizem que sentem medo são: Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves”, Escola secundária de “Salineiro” e Escola Secundária “Luciano Garcia”.

Na Escola Secundária “Achada Grande” do total dos alunos inqueridos:11,7 afirmaram que às vezes sentem medo; 17,1% disseram que sentem medo com uma certa frequência; e 19,2% disseram que sentem medo quase todos os dias.

Na Escola Secundária “Constantino Semedo” do total dos alunos inqueridos: 14,8%afirmaram que às vezes sentem medo; 11,4% disseram que sentem medo com uma certa frequência; e 19,2% disseram que sentem medo quase todos os dias.

No Liceu “Amílcar” do total dos alunos inqueridos: 12,2%afirmaram que às vezes sentem medo; 11,4% disseram que sentem medo com uma certa frequência; e 19,2% disseram que sentem medo quase todos os dias.

Relativamente às escolas secundárias onde os alunos menos revelaram que sentem medo verificamos que: na Escola Secundária de “Salineiro” e na Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” apenas 1,7% de alunos afirmaram que às vezes sentem medo na escola. E na Escola Secundária “Luciano Garcia” do total dos alunos inqueridos: 3,9% disseram que às vezes sentem medo na escola; e 2,9% afirmaram que sentem medo com uma certa frequência.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,975 ^a	3	,030
Likelihood Ratio	9,029	3	,029
Linear-by-Linear Association	8,270	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,93.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo”

O gráfico.25 apresenta dados relacionados com a variação de incidência situações “em que os alunos sentem medo na escola e o sexo”

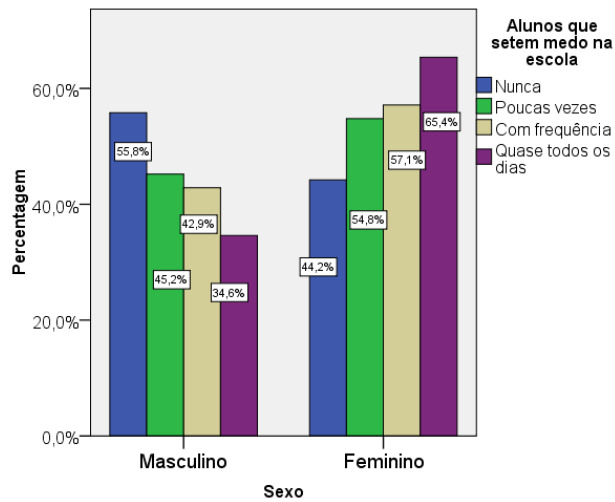


Gráfico 25 Variação de incidência da ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola em função do sexo

De acordo com os dados do gráfico.25 nas escolas secundárias há mais meninas que sentem medo do que rapazes. Do total dos alunos inquiridos do sexo masculino: 45,2% disseram que às vezes sentem medo na escola; 42,9% afirmaram que sentem medo com uma certa frequência; e 34,6% informaram que sentem medo quase todos os dias. Quanto às meninas, do total das inquiridas: 54,8% disseram que às vezes sentem medo; 57,1% afirmaram que sentem com uma certa frequência; e 65,4% disseram que sentem medo quase todos os dias.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a “causa do medo da ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com a especificidade da escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	102,386 ^a	60	,001
Likelihood Ratio	107,069	60	,000
Linear-by-Linear Association	,989	1	,320
N of Valid Cases	567		

a. 39 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com a especificidade das escolas”

A tabela.33 apresenta dados relacionados com a variação de incidência entre as causas do medo e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Causas do medo					
	Não sinto medo	Um professor(a)	Um ou vários colegas	Trabalho de aula	Escola diferente	Outros motivos
Liceu Amílcar Cabral	8,00%	13,90%	16,50%	11,30%	10,00%	11,20%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	14,80%	5,60%	7,60%	4,80%	10,00%	4,70%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	3,80%	2,80%	0,00%	1,60%	5,00%	4,70%
Escola Secundária Luciano Garcia	3,00%	2,80%	3,80%	4,80%	0,00%	2,80%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	14,10%	11,10%	8,90%	4,80%	0,00%	11,20%
Escola Secundária de Tarrafal	4,60%	16,70%	7,60%	6,50%	0,00%	7,50%
Escola Secundária de São Miguel	6,80%	8,30%	6,30%	1,60%	5,00%	7,50%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	3,40%	2,80%	6,30%	4,80%	10,00%	12,10%
Escola Constantino Semedo	8,40%	5,60%	20,30%	12,90%	15,00%	8,40%
Escola Secundária Abílio Duarte	8,40%	2,80%	11,40%	19,40%	30,00%	7,50%
Escola Secundária Achada Grande	8,70%	22,20%	5,10%	12,90%	5,00%	13,10%
Escola Secundária de Salineiro	3,00%	0,00%	3,80%	0,00%	0,00%	0,90%
Liceu Domingos Ramos	12,90%	5,60%	2,50%	14,50%	10,00%	8,40%

Tabela 33Variação da incidência entre as causas do medo na escola” segundo as vítimas em função da especificidade das escolas

De acordo com os dados da tabela.33 as principais causas do medo são: professor, colegas, trabalho da aula, escola diferente e outras que nós não prevemos na nossa investigação.

Relativamente à causa medo do professor, as quatro escolas onde os alunos revelam que são mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (22,20%); Escola

Secundária do “Tarrafal” (16,70%); Liceu “Amílcar Cabral” (13,90%); e Escola Secundária do “São Miguel.

Quanto à causa sentir medo dos colegas as quatro escolas secundárias onde os alunos revelam mais afectados são: Escola Secundária “Constantino Semedo” (20,3%); Liceu “Amílcar Cabral” (16,50%); Escola Secundária “Abílio Duarte” (11,40%); e Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (8,9%).

No que diz respeito ao trabalho da aula as cinco escolas secundárias onde os alunos revelam mais afectados são: Escola Secundária “Abílio Duarte” (19,4%); Liceu “Amílcar Cabral” (16,50%); Liceu “Domingos Ramos” (14,50%); Escola Secundária “Achada Grande” e Escola Secundária Constantino Semedo, que têm a mesma percentagem (12,90%).

Relativamente à causa do medo “escola diferente” as duas escolas secundárias onde os alunos revelam mais afectados são: Escola Secundária “Abílio Duarte” (30%); e a Escola Secundária “Constantino Semedo” (15%).

No que diz respeito aos outros motivos do medo as quatro escolas secundárias onde os alunos revelam mais afectados são: Escola Secundária “Achada Grande” (13,10%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” e Liceu “Amílcar Cabral” que apresentam a mesma percentagem (11,20%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a “causa do medo da ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,852 ^a	5	,037
Likelihood Ratio	12,372	5	,030
Linear-by-Linear Association	6,194	1	,013
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,95.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo”

O gráfico.26 estabelece correlação entre o sexo e as causas do medo nas escolas secundárias.

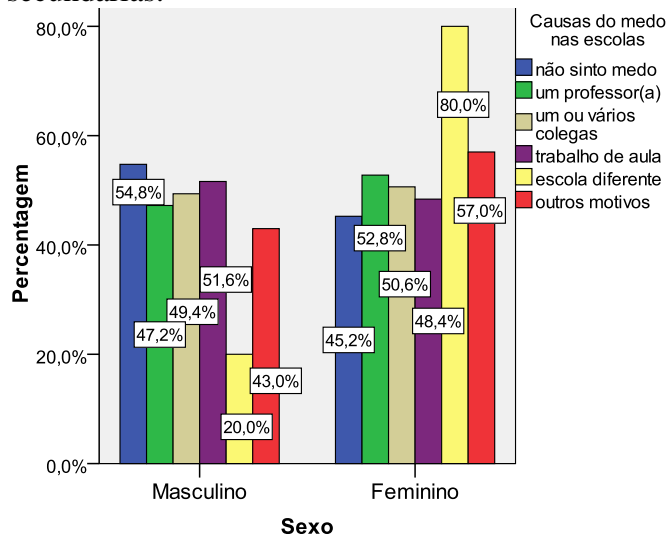


Gráfico 26 Correlação entre o sexo e as causas do medo nas escolas secundárias.

De acordo os dados do gráfico.26 as causas do medo afectam mais às meninas do que aos rapazes com a excepção da causa “trabalho da aula” em que do total dos inqueridos afectados: 51,6% são do sexo masculino e 48,4% são sexo feminino. Ainda pode ser observado através do gráfico que para as meninas a maior causa do medo é frequentar uma escola diferente da habitual.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o “tipo de relações estabelecido entre o professor os alunos é influenciado pela especificidades das escolas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	70,451 ^a	48	,019
Likelihood Ratio	73,829	48	,010
Linear-by-Linear Association	6,377	1	,012
N of Valid Cases	567		

a. 33 cells (50,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que o “tipo de relações estabelecidos entre o professor e os alunos é influenciado pela especificidade das escolas”.

A tabela.34 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de relações estabelecidos entre professor e os alunos e a especificidade da escola onde frequentam os alunos.

Nomes das escolas	Relação entre o professor e os alunos					
	Muito bem	Normal	Em geral bem, excepto por um(a) professor(a)	Mal	Muito mal	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	11,60%	9,20%	10,00%	18,20%	11,10%	39,30%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	14,20%	7,40%	4,00%	0,00%	0,00%	4,00%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	4,50%	1,30%	4,00%	0,00%	11,10%	15,10%
Escola Secundária Luciano Garcia	5,20%	1,30%	0,00%	9,10%	0,00%	9,10%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	11,20%	11,80%	10,00%	0,00%	11,10%	21,10%
Escola Secundária de Tarrafal	5,60%	7,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10,00%
Escola Secundária de São Miguel	4,50%	8,30%	4,00%	9,10%	22,20%	35,30%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	5,20%	7,00%	4,00%	0,00%	11,10%	15,10%
Escola Secundária Constantino Semedo	9,00%	10,50%	20,00%	18,20%	0,00%	38,20%
Escola Secundária Abílio Duarte	9,30%	11,80%	10,00%	9,10%	0,00%	19,10%
Escola Secundária Achada Grande	7,50%	11,80%	8,00%	36,40%	33,30%	77,70%

Escola Secundária de Salineiro	1,10%	2,60%	6,00%	0,00%	0,00%	6,00%
Liceu Domingos Ramos	11,20%	10,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10,00%

Tabela 34 Relação entre o professor e os alunos em função da especificidade da escola

De acordo com dados da tabela.34 o tipo de relações estabelecido entre o professor e os alunos nas escolas secundárias da ilha de Santiago em estudo não é a mais desejada. E as escolas onde há maior percentagem de alunos que se manifestam como vítimas são: Escola Secundária “Achada Grande” (77,70%); Liceu “Amílcar Cabral” (39,30%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (3,20%); Escola Secundária de “São Miguel” (21,10%).

Relativamente à Escola Secundária “Achada Grande” do total dos alunos inqueridos: 8,0% disseram que de uma forma geral os professores tratam-lhes bem, excepto por um (a) professor (a) 36,40% de alunos responderam que os seus professores tratam-lhes mal; e 33,30% acharam que os seus professores os tratam muito mal.

No que diz respeito ao Liceu “Amílcar Cabral” do total dos alunos inqueridos: 10,0% disseram que de uma forma geral os professores tratam-lhes bem, excepto por um (a) professor (a); 18,20% de alunos responderam que os seus professores tratam-lhes mal; e 11,10% acharam que os seus professores os tratam muito mal.

Quanto à Escola Secundária “Constantino Semedo” do total dos alunos inqueridos: 20,0% afirmaram que de uma forma geral os professores tratam-lhes bem, excepto por um (a) professor (a) 18,20% de alunos responderam que os seus professores tratam-lhes mal; e ninguém acha seu professor lhe trata muito mal.

No que diz respeito à Escola Secundária de “São Miguel” do total dos alunos inqueridos: 4,0% disseram que de uma forma geral os professores tratam-lhes bem, excepto por um (a) professor (a) 9,10% de alunos responderam que os seus professores tratam-lhes mal; e 22,20% acharam que os seus professores os tratam muito mal.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o “tipo de relações estabelecido entre o professor os alunos é influenciado pelo sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,379 ^a	4	,052
Likelihood Ratio	9,428	4	,051
Linear-by-Linear Association	5,405	1	,020
N of Valid Cases	567		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

Através da análise desta tabela, com $p > 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para rejeitar a hipótese nula, o que implica negar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo “ relações estabelecido entre o professor e os alunos” não é influenciado pelo sexo.

Apesar do teste de Qui-quadrado não ser favorável para aceitarmos a hipótese de trabalho, os dados do gráfico.²⁷ apontam a existência de algumas tendências que achamos conveniente apresentá-las.

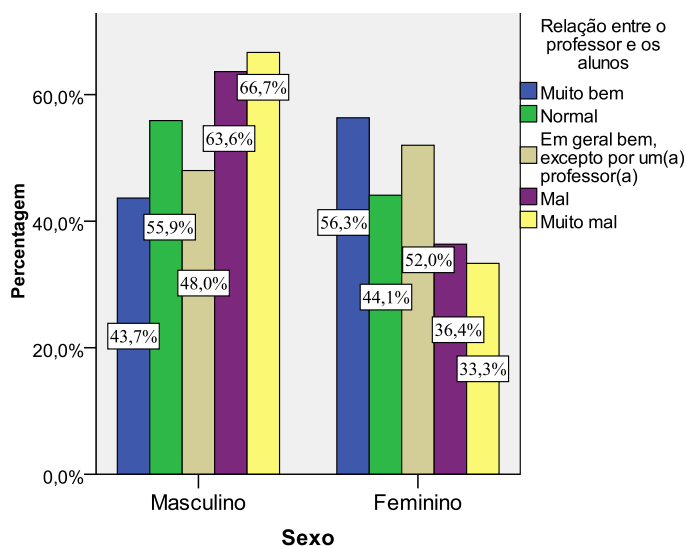


Gráfico 27 Influência do sexo no relacionamento entre o professor e os alunos

De acordo com os dados do gráfico.²⁷ nós fizemos a seguinte constatação:

- ❖ Há mais meninas (56,3%) que acham que os seus professores lhes tratam bem que os rapazes (43,7%).

- ❖ Há mais rapazes (55,9%) que acham que os seus professores lhes tratam normal que as meninas (44,1%).
- ❖ Há mais meninas (52,0%) que acham que “de uma forma geral os seus professores lhes tratam bem, excepto por um (a) professor (a)” do que os rapazes (43,7%) que fazem essa afirmação.
- ❖ Há mais rapazes (63,6%) que acham os seus professores lhes tratam mal, do que as meninas (36,4%) que fizeram essa afirmação.
- ❖ Há mais rapazes (66,7%) que acham os seus professores lhes tratam muito mal do que as meninas (33,3%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o “tipo de relações estabelecido entre o professor os alunos é influenciado pelo nível de escolaridade”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,775 ^a	8	,023
Likelihood Ratio	18,110	8	,020
Linear-by-Linear Association	6,666	1	,010
N of Valid Cases	567		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer o tipo de “relações estabelecido entre o professor e os alunos é influenciado pelo nível de escolaridade.

A tabela. 35 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de “ relações estabelecidos entre o professor e os alunos” e o nível de escolaridade.

Ano de escolaridade * Relação entre o professor e os alunos						
		Relação entre o professor e os alunos				
		Muito bem	Normal	Em geral bem, excepto por um(a) professor(a)	Mal	Muito mal
Anodeescolaridade	Sétimo ano	40,7%	25,8%	30,0%	45,5%	33,3%
	Oitavo ano	33,2%	35,4%	28,0%	18,2%	33,3%
	Nono ano	26,1%	38,9%	42,0%	36,4%	33,3%

Tabela 35 Relação entre o professor e os alunos em função do ano de escolaridade

Ao analisar a tabela.35 nós constatamos o seguinte:

- ❖ Os alunos 7º ano de escolaridade (40,7%) são os que mais reconhecem que os seus professores lhes tratam “muito bem” e os alunos do 9º ano (26,1%) são os que menos reconhecem que os seus professores fazem essa afirmação;
- ❖ No que diz respeito ao tipo de relação tratar “normal” são os alunos do 9º ano (38,9%) que mais têm essa consciência;
- ❖ Relativamente ao tipo de relação tratar “em geral bem, excepto por um(a) professor(a)” são também os alunos do 9º ano (42,0%) que mais têm essa consciência;
- ❖ No que diz respeito ao tipo de relação tratar “mal” são os alunos do 7º ano (38,9%) que mais têm essa consciência;
- ❖ Quanto ao tipo de relação “tratar muito mal” os alunos de todos os níveis têm o mesmo grau de percepção (33,3%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a especificidade das escolas influenciam o tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	105,516 ^a	72	,006
Likelihood Ratio	116,086	72	,001
Linear-by-Linear Association	1,530	1	,216
N of Valid Cases	567		

a. 78 cells (85,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,13.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que “a especificidade das escolas influenciam o tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores”.

A tabela.36 representa o estabelecimento de correlação entre o “tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores” e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas	Tipo de tratamento que os alunos recebem dos professores							
	Tratam-me bem	Exigem-me demasiado	Rotulam-me	Ridicularizam-me	Insultam-me	Agridem-me fisicamente	Outras causas	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	63,30%	13,30%	6,70%	0,00%	5,00%	3,30%	8,30%	36,60%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	96,50%	0,00%	3,50%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,50%
Escola Secundária. Carlos Alberto Gonçalves	72,20%	5,60%	0,00%	11,10%	0,00%	0,00%	11,10%	27,80%
Escola Secundária Luciano Garcia	88,90%	5,60%	5,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,20%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	82,50%	7,90%	3,20%	0,00%	1,60%	0,00%	4,80%	17,50%
Escola Secundária do Tarrafal	83,30%	2,80%	2,80%	5,60%	0,00%	2,80%	2,80%	16,80%
Escola Secundária do São Miguel	63,90%	16,70%	5,60%	5,60%	0,00%	0,00%	8,30%	36,20%
Escola Secundária. Fulgêncio Tavares	75,80%	9,10%	3,00%	0,00%	6,10%	0,00%	6,10%	24,30%
Escola Secundária Constantino Semedo	75,00%	6,70%	8,30%	1,70%	3,30%	0,00%	5,00%	25,00%
Escola Secundária Abílio Duarte	77,60%	8,60%	0,00%	6,90%	3,40%	0,00%	3,40%	22,30%

Escola Secundária Achada Grande	56,90%	6,90%	13,80%	5,20%	8,60%	5,20%	3,40%	43,10%
ES de Salineiro	75,00%	16,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	25,00%
Liceu Domingos Ramos	82,80%	3,40%	3,40%	1,70%	0,00%	0,00%	8,60%	17,10%

Tabela 36 Correlação entre o tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores em função da especificidade da escola

A partir da análise desta tabela verificamos que a forma de tratamento que os alunos recebem dos seus professores não é a mais desejada, e, as três escolas onde maior percentagem de alunos reconhece, que são vítimas de maus tratos por parte do professor são: Escola Secundária “Achada Grande” (43,10%); Liceu “Amílcar Cabral” (36,60%); e Escola secundária “São Miguel” (36,20%). E a escola onde os alunos se sentem menos afectados são: a Escola Secundária “Luciano Garcia (6,00%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (3,50%).

No que diz respeito a forma de tratamento que os alunos recebem dos seus professores na Escola Secundária “Achada Grande”, constatamos que do total dos alunos inqueridos: 6,90% dos alunos reconhecem que os seus professores exigem deles uma forma excessiva; 13,80% dizem que são rotulados; 5,20% revelam que são ridicularizados pelos professores; 8,60% disseram que são insultados; 5,20% agredidos fisicamente; e 3,40% dos alunos apresentam outras causas.

No que diz respeito a forma de tratamento que os alunos recebem dos seus professores no Liceu “Amílcar Cabral”, constatamos que do total dos alunos inqueridos: 13,30% dos alunos reconhecem que os seus professores exigem deles uma forma excessiva; 6,70% disseram que foram rotulados; nenhum aluno revelou que foi ridicularizado pelos professores; 5,00% afirmaram que foram insultados; 3,30% disseram que são agredidos fisicamente; e 8,30% dos alunos apresentam outras causas.

Quanto a forma de tratamento que os alunos recebem dos seus professores na escola secundária “São Miguel”, constatamos que do total dos alunos inqueridos: 16,70% dos alunos reconhecem que os seus professores exigem deles uma forma excessiva; 5,60% dos alunos disseram que são rotulados; 5,60% revelaram que são ridicularizados pelos

professores; nenhum aluno disse que foi insultado; nenhum dos alunos revelou que foi agredido fisicamente; e 8,30% dos alunos apresentam outras causas.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o “ano de escolaridade influencia o tipo de tratamento que os alunos recebem dos seus professores”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,551 ^a	12	,032
Likelihood Ratio	26,211	12	,010
Linear-by-Linear Association	,264	1	,608
N of Valid Cases	567		

a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que as “Formas de tratamento que os alunos recebem do professor” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.37 que se segue apresenta a correlação estabelecida entre o ano de escolaridade e as formas de tratamento que os alunos recebem dos seus professores.

		Formas de tratamento que os alunos recebem do professor						
		Tratam-me bem	Exigem-me demasiado	Rotulam-me	Ridicularizam-me	Insultam-me	Agredem-me fisicamente	Outras causas
Ano de escolaridade	Sétimo ano	34,5%	19,0%	46,4%	40,0%	60,0%	50,0%	10,3%
	Oitavo ano	32,4%	38,1%	32,1%	33,3%	26,7%	50,0%	41,4%
	Nono ano	33,1%	42,9%	21,4%	26,7%	13,3%	,0%	48,3%

Tabela 37 Formas de tratamento que os alunos recebem do professor

Após nós termos analisados a tabela verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (34,5%) que percebem que os seus professores lhes tratam bem que os dos níveis superiores;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano que acham que os seus professores exigem deles de uma forma excessiva que os alunos dos níveis inferiores;
- ❖ Quanto às formas de relacionamento (rotular, ridicularizar, insultar e agredir fisicamente) através da tabela pode-se verificar que há mais alunos 7º ano revelam serem vítimas deste tipos de maus tratos que os alunos dos níveis superiores;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano que revelam ser vítimas de outras formas de maus tratos que os alunos dos níveis inferiores.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “ignorar” varia em função especificidade das escolas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,992 ^a	36	,018
Likelihood Ratio	68,119	36	,001
Linear-by-Linear Association	2,826	1	,093
N of Valid Cases	567		

a. 27 cells (51,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a incidência do tipo de mau trato “ignorar” varia em função especificidade das escolas.

A tabela.38 apresenta dados relacionados com a correlação entre a incidência do tipo de mau trato “ignorar” e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas Secundárias	Ignoram-me				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	55,00%	33,30%	0,00%	11,70%	45,00%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	56,10%	36,80%	3,50%	3,50%	43,80%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Escola Secundária Luciano Garcia	83,30%	16,70%	0,00%	0,00%	16,70%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	73,00%	23,80%	3,20%	0,00%	27,00%
Escola Secundária de Tarrafal	55,60%	33,30%	2,80%	8,30%	44,40%
Escola Secundária de São Miguel	47,20%	44,40%	5,60%	2,80%	52,80%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	51,50%	45,50%	3,00%	0,00%	48,50%
Escola secundária Constantino Semedo	48,30%	40,00%	5,00%	6,70%	51,70%
Escola Secundária Abílio Duarte	58,60%	36,20%	1,70%	3,40%	41,30%
Escola Secundária Achada Grande	41,40%	41,40%	5,20%	12,10%	58,70%
Escola Secundária de Salineiro	41,70%	50,00%	0,00%	8,30%	58,30%
Liceu Domingos Ramos	60,30%	32,80%	3,40%	3,40%	39,60%

Tabela 38 Variação da incidência do mau trato “ignorar” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.38 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “ignorar”, verificamos que:

As cinco escolas onde mais acontecem este de tipo mau trato são: Escola Secundária “Achada Grande” (58,70%); Escola Secundária “Salineiro” (58,30%); Escola Secundária “São Miguel” (52,80%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (51,70%); e Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (48,50%). E a escola menos acontece esse tipo mau trato é a Escola Secundária “Luciano Garcia” (16,70%). Na Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” os alunos não revelarão se são ignorados.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função especificidade das escolas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,420 ^a	36	,046
Likelihood Ratio	59,041	36	,009
Linear-by-Linear Association	,635	1	,425
N of Valid Cases	567		

a. 29 cells (55,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a incidência do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função especificidade das escolas.

A tabela.39 apresenta dados relacionados com a correlação entre a incidência do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas Secundárias	Impedem-me de participar nas actividades				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	55,00%	40,00%	3,30%	1,70%	45,00%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	68,40%	19,30%	7,00%	5,30%	31,60%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	77,80%	11,10%	0,00%	11,10%	22,20%
Escola Secundária Luciano Garcia	83,30%	11,10%	5,60%	0,00%	16,70%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	58,70%	30,20%	4,80%	6,30%	41,30%
Escola Secundária de Tarrafal	69,40%	22,20%	2,80%	5,60%	30,60%
Escola Secundária de São Miguel	80,60%	16,70%	2,80%	0,00%	19,50%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	75,80%	21,20%	3,00%	0,00%	24,20%
Escola secundária Constantino Semedo	58,30%	31,70%	1,70%	8,30%	41,70%
Escola Secundária Abílio Duarte	81,00%	13,80%	5,20%	0,00%	19,00%
Escola Secundária Achada Grande	67,20%	19,00%	8,60%	5,20%	32,80%
Escola Secundária de Salineiro	83,30%	0,00%	8,30%	8,30%	16,60%
Liceu Domingos Ramos	75,90%	13,80%	1,70%	8,60%	24,10%

Tabela 39Variação da incidência do mau trato “impedir de participar nas actividades” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.39 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “impedir de participar nas actividades”, verificamos que:

As cinco escolas onde mais acontecem esse de tipo mau trato são: Liceu “Amílcar Cabral” (45,00%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (41,70%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (41,30%); Escola Secundária “Achada Grande” (32,80%); e a Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (31,30%). E as duas escolas que menos acontecem este tipo mau trato são: Escola Secundária “Luciano Garcia” (16,70%); Escola Secundária “Salineiro” (16,60%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “insultar” varia em função especificidade das escolas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,151 ^a	36	,014
Likelihood Ratio	58,361	36	,011
Linear-by-Linear Association	,292	1	,589
N of Valid Cases	567		

a. 29 cells (55,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 42.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a incidência do tipo de mau trato “insultar” varia em função especificidade das escolas.

A tabela.40 apresenta dados relacionados com a correlação entre a incidência do tipo de mau trato “insultar” e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas Secundárias	Insultam-me				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	61,70%	25,00%	11,70%	1,70%	38,40%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	66,70%	24,60%	0,00%	8,80%	33,40%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	66,70%	27,80%	0,00%	5,60%	33,40%

Escola Secundária Luciano Garcia	72,20%	22,20%	0,00%	5,60%	27,80%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	81,00%	15,90%	1,60%	1,60%	19,10%
Escola Secundária de Tarrafal	72,20%	5,60%	11,10%	11,10%	27,80%
Escola Secundária de São Miguel	72,20%	16,70%	2,80%	8,30%	27,80%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	81,80%	15,20%	3,00%	0,00%	18,20%
Escola secundária Constantino Semedo	70,00%	26,70%	1,70%	1,70%	30,10%
Escola Secundária Abílio Duarte	69,00%	20,70%	1,70%	8,60%	31,00%
Escola Secundária Achada Grande	58,60%	22,40%	3,40%	15,50%	41,30%
Escola Secundária de Salineiro	58,30%	41,70%	0,00%	0,00%	41,70%
Liceu Domingos Ramos	70,70%	19,00%	3,40%	6,90%	29,30%

Tabela 40Variação da incidência do mau trato “insultar” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.40 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “insultar”, verificamos que:

As cinco escolas que mais acontecem esse de tipo mau trato são: Escola Secundária “Salineiro” (41,70%); Escola Secundária “Achada Grande” (41,30%); Liceu “Amílcar Cabral” (38,40%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (33,40%); e Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” (33,40%). E a escola que menos acontece esse tipo mau trato Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (18,20%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função especificidade das escolas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,158 ^a	36	,033
Likelihood Ratio	54,732	36	,023
Linear-by-Linear Association	,254	1	,614
N of Valid Cases	567		

a. 12 cells (23,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho.

Partindo deste pressuposto podemos dizer que a incidência do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função especificidade das escolas.

A tabela.41 apresenta dados relacionados com a correlação entre a incidência do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” e a especificidade das escolas.

Nomes das escolas Secundárias	Colocam-me nomes ofensivos				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	35,00%	30,00%	8,30%	26,70%	65,00%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	50,90%	29,80%	5,30%	14,00%	49,10%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	66,70%	27,80%	0,00%	5,60%	33,40%
Escola Secundária Luciano Garcia	61,10%	27,80%	11,10%	0,00%	38,90%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	34,90%	44,40%	12,70%	7,90%	65,00%
Escola Secundária de Tarrafal	36,10%	41,70%	11,10%	11,10%	63,90%
Escola Secundária de São Miguel	41,70%	41,70%	8,30%	8,30%	58,30%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	51,50%	27,30%	6,10%	15,20%	48,60%
Escola secundária Constantino Semedo	40,00%	30,00%	20,00%	10,00%	60,00%
Escola Secundária Abílio Duarte	56,90%	24,10%	6,90%	12,10%	43,10%
Escola Secundária Achada Grande	36,20%	34,50%	6,90%	22,40%	63,80%
Escola Secundária de Salineiro	50,00%	16,70%	8,30%	25,00%	50,00%
Liceu Domingos Ramos	50,00%	34,50%	1,70%	13,80%	50,00%

Tabela 41Variação da incidência do mau trato “colocar nomes ofensivos” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.41 que apresenta dados relacionados com o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “colocar nomes”, verificamos que:

As cinco escolas mais acontecem esse de tipo mau trato são: Liceu “Amílcar Cabral” (65,00%); Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” (65,00%); Escola Secundária “Tarrafal” (63,90%); Escola Secundária “Achada Grande” (63,80%); e Escola Secundária “Constantino Semedo” (60,60%). E a escola que menos acontece esse tipo mau trato é Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” (33,40%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “destruir as coisas” varia em função da especificidade da escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,896 ^a	36	,023
Likelihood Ratio	51,655	36	,044
Linear-by-Linear Association	2,113	1	,146
N of Valid Cases	567		

a. 29 cells (55,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “destruir as coisas” varia em função da especificidade da escola.

A tabela.42 apresenta o estabelecimento de correlação entre a situação o tipo mau trato “destruir as coisas” e a especificidade da escola.

Nomes das escolas Secundárias	Destroem-me as coisas				Total de incidência
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	
Liceu Amílcar Cabral	68,30%	21,70%	3,30%	6,70%	31,70%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	52,60%	38,60%	1,80%	7,00%	47,40%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	77,80%	16,70%	5,60%	0,00%	22,30%
Escola Secundária Luciano Garcia	77,80%	11,10%	11,10%	0,00%	22,20%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	74,60%	19,00%	4,80%	1,60%	25,40%
Escola Secundária de Tarrafal	69,40%	19,40%	8,30%	2,80%	30,50%
Escola Secundária de São Miguel	72,20%	16,70%	2,80%	8,30%	27,80%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	66,70%	24,20%	3,00%	6,10%	33,30%
Escola secundária Constantino Semedo	70,00%	16,70%	6,70%	6,70%	30,10%
Escola Secundária Abílio Duarte	75,90%	17,20%	1,70%	5,20%	24,10%
Escola Secundária Achada Grande	44,80%	27,60%	5,20%	22,40%	55,20%
Escola Secundária de Salineiro	66,70%	33,30%	0,00%	0,00%	33,30%
Liceu Domingos Ramos	65,50%	24,10%	3,40%	6,90%	34,40%

Tabela 42Variação da incidência do mau trato “destruir as coisas” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.42 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “Destruir as coisas”, verificamos que:

As cinco escolas mais acontecem esse de tipo mau trato são: Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (47,40%); Escola Secundária “Achada Grande” (55,20%); Liceu “Domingos Ramos” (34,40%); Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (33,30%); e Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” (33,30%) Escola Secundária “Salineiro” (33,30%). E a escola que menos acontece esse tipo mau trato é a Escola Secundária “Luciano Garcia” (22,20%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “roubar as coisas” varia em função da especificidade da escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	89,219 ^a	36	,000
Likelihood Ratio	87,541	36	,000
Linear-by-Linear Association	,063	1	,801
N of Valid Cases	567		

a. 18 cells (34,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “roubar as coisas” varia em função da especificidade da escola.

A tabela. 43 apresenta o estabelecimento de correlação entre a situação o tipo mau trato “roubar as coisas” e a especificidade da escola.

Nomes das escolas Secundárias	Roubam-me as coisas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	35,00%	38,30%	6,70%	20,00%	65,00%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	26,30%	42,10%	8,80%	22,80%	73,70%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	55,60%	27,80%	0,00%	16,70%	44,50%
Escola Secundária Luciano Garcia	44,40%	50,00%	5,60%	0,00%	55,60%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	47,60%	34,90%	9,50%	7,90%	52,30%
Escola Secundária de Tarrafal	47,20%	36,10%	2,80%	13,90%	52,80%
Escola Secundária de São Miguel	16,70%	75,00%	0,00%	8,30%	83,30%

Escola Secundária Fulgêncio Tavares	45,50%	36,40%	6,10%	12,10%	54,60%
Escola secundária Constantino Semedo	41,70%	43,30%	3,30%	11,70%	58,30%
Escola Secundária Abílio Duarte	56,90%	36,20%	1,70%	5,20%	43,10%
Escola Secundária Achada Grande	24,10%	25,90%	5,20%	44,80%	75,90%
Escola Secundária de Salineiro	41,70%	33,30%	8,30%	16,70%	58,30%
Liceu Domingos Ramos	39,70%	34,50%	8,60%	17,20%	60,30%

Tabela 43Variação da incidência do mau trato “roubar as coisas” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.43 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do tipo mau trato “Roubar as coisas”, verificamos que:

As cinco escolas onde mais os alunos são roubado as suas coisas são: Escola Secundária “São Miguel” (83,30%); Escola Secundária “Achada Grande” (75,90%); Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (73,70%); Liceu “Amílcar Cabral” (65,00%); Liceu “Domingos Ramos” (60,30%); e Escola Secundária “Constantino Semedo” (58,30%). E a escola onde menos as coisas dos alunos são roubados é Escola Secundária “Abílio Duarte” (43,10%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado a para testarmos se a incidência do tipo de mau trato através “do telemóvel e da internet” varia em função da especificidade da escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,427 ^a	36	,038
Likelihood Ratio	49,862	36	,062
Linear-by-Linear Association	,334	1	,563
N of Valid Cases	567		

a. 32 cells (61,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “Mau trato através do telemóvel e da internet” varia em função da especificidades da escola.

A tabela.44 apresenta dados relacionados com o estabelecimento de correlação entre a situação de “mau trato através do telemóvel e da internet” e a especificidade da escola quando os alunos desempenham o papel de vítima.

Nomes das escolas Secundárias	Mau trato através do telemóvel e da internet				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	85,00%	11,70%	0,00%	3,30%	15,00%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	87,70%	12,30%	0,00%	0,00%	12,30%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Escola Secundária Luciano Garcia	94,40%	5,60%	0,00%	0,00%	5,60%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	88,90%	9,50%	1,60%	0,00%	11,10%
Escola Secundária de Tarrafal	86,10%	11,10%	0,00%	2,80%	13,90%
Escola Secundária de São Miguel	66,70%	30,60%	0,00%	2,80%	33,40%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	93,90%	3,00%	0,00%	3,00%	6,00%
Escola secundária Constantino Semedo	85,00%	10,00%	1,70%	3,30%	15,00%
Escola Secundária Abílio Duarte	91,40%	8,60%	0,00%	0,00%	8,60%
Escola Secundária Achada Grande	86,20%	6,90%	6,90%	0,00%	13,80%
Escola Secundária de Salineiro	83,30%	16,70%	0,00%	0,00%	16,70%
Liceu Domingos Ramos	82,80%	15,50%	1,70%	0,00%	17,20%

Tabela 44Variação da incidência do mau trato através do “telemóvel e da internet” segundo as vítimas em função da especificidade da escola

A partir da análise da tabela.44 que apresenta dados relacionados o grau de percepção dos alunos, que manifestam como vítima do “mau trato através do telemóvel e da internet”, verificamos que:

As cinco escolas onde mais acontecem esse de tipo mau trato são: Escola Secundária “São Miguel” (33,40%); Liceu “Domingos Ramos” (17,20%); Escola Secundária “Salineiro” (16,70%); Liceu “Amílcar Cabral” (15,00%); Escola Secundária “Constantino Semedo” (15,00%). E a escola onde menos acontece esse tipo mau trato é a Escola Secundária “Luciano Garcia” (5,60%). Na Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” (0,00%) os alunos não se pronunciaram se são ou não vítima desse tipo de mau trato.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo pessoa com quem a vítima varia em função da especificidade da escola”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	159,784 ^a	108	,001
Likelihood Ratio	175,692	108	,000
Linear-by-Linear Association	10,613	1	,001
N of Valid Cases	567		

a. 93 cells (71,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de pessoas que a vítima escolhe para falar dos seus problemas varia em função da especificidade da escola.

A tabela.45 apresenta dados relacionados com o estabelecimento de correlação entre o tipo de pessoas com quem a vítima fala dos seus problemas e a especificidade da escola.

Nomes das escolas	Com quem a vítima fala dos seus problemas									
	Não metem comigo	Com meus amigos	Com minha família	Com algum colega	Com os professores	Com o director de turma	Com psicólogo da escola	Com outros	Com ninguém	Com os pais, directores de turma ou professores
Liceu Amílcar Cabral	10,70%	11,70%	13,70%	11,50%	14,30%	7,70%	0,00%	36,40%	7,30%	5,80%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	9,20%	11,70%	11,50%	7,70%	0,00%	0,00%	0,00%	9,10%	12,20%	10,20%
E escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	4,60%	3,30%	2,20%	0,00%	0,00%	7,70%	0,00%	0,00%	0,00%	4,40%
Escola Secundária Luciano Garcia	4,60%	0,00%	5,00%	3,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,90%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	19,10%	13,30%	11,50%	19,20%	14,30%	23,10%	0,00%	0,00%	7,30%	1,50%
Escola Secundária. De Tarrafal	3,10%	1,70%	5,80%	15,40%	28,60%	30,80%	0,00%	9,10%	9,80%	5,80%
Escola Secundária. De São Miguel	8,40%	1,70%	5,00%	7,70%	0,00%	0,00%	0,00%	9,10%	7,30%	8,00%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	6,90%	3,30%	7,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,10%	0,00%	8,00%
Escola Secundária Constantino Semedo	11,50%	6,70%	12,20%	11,50%	0,00%	7,70%	0,00%	18,20%	9,80%	10,20%
Escola Secundária Abílio Duarte	6,90%	8,30%	15,10%	3,80%	28,60%	0,00%	50,00%	9,10%	9,80%	10,20%
Escola Secundária Achada Grande	4,60%	13,30%	2,90%	11,50%	14,30%	7,70%	50,00%	0,00%	19,50%	19,00%
Escola Secundária de Salineiro	2,30%	6,70%	0,00%	0,00%	0,00%	7,70%	0,00%	0,00%	0,00%	2,90%
Liceu Domingos Ramos	8,40%	18,30%	7,90%	7,70%	0,00%	7,70%	0,00%	0,00%	17,10%	10,90%

Tabela 45Relação entre o tipo de pessoa com quem vive a vítima fala dos seus problemas e a especificidade da escola

Após a análise da tabela.45 verificamos que quando os alunos enfrentam situações maus tratos na escola buscam apoio noutras pessoas tais como: os seus amigos; a família; um colega; os professores; director de turma; com outras pessoas que nós não havíamos previsto anteriormente; e com mais de um tipo de pessoas (pais, directores de turma e professores).

- ❖ Relativamente ao Liceu “Amílcar Cabral” verificamos que há mais alunos que falaram com outras pessoas que não havíamos previsto no nosso questionário (36,40%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ No que diz respeito à Escola Secundária “Armando Napoleão Gonçalves” verificamos que há mais alunos que falaram com amigos (11,70%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Quanto à Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” verificamos que há mais alunos que falaram com Directores de Turma (7,70%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Relativamente à Escola Secundária “Luciano Garcia” verificamos que há mais alunos que falaram com a família (5,00%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ No que diz respeito à Escola Secundária “Alfredo Cruz da Silva” verificamos que há mais alunos que falaram com Directores de Turma (23,10%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Relativamente à Escola Secundária “Tarrafal” verificamos que há mais alunos que falaram com Directores das Turmas (30,80%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;

- ❖ Quanto à Escola Secundária “São Miguel” verificamos que há mais alunos que falaram com outros tipos de pessoas que não havíamos previstos na nossa investigação (9,10%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ No que diz respeito à Escola Secundária “Fulgêncio Tavares” verificamos que há mais alunos que falaram com outros tipos de pessoas que não havíamos previstos na nossa investigação (9,10%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Relativamente à Escola Secundária “Constantino Semedo” verificamos que há mais alunos que falaram com outros tipos de pessoas que não havíamos previstos na nossa investigação (18,20%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Quanto à Escola Secundária “Abílio Duarte” verificamos que há mais alunos que falaram com os Psicólogos (50,00%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ No que diz respeito à Escola Secundária “Achada grande” verificamos que há mais alunos que falaram com os Psicólogos (50,00%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Relativamente à Escola Secundária “Salineiro” verificamos que há mais alunos que falaram com Directores das Turmas (7,70%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima;
- ❖ Relativamente o Liceu “Domingos ramos” verificamos que há mais alunos que falaram com os amigos (18,30%) do que alunos que falaram com outros tipos de pessoas referidos acima.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “ignorar” varia em função do sexo”.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,493 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	13,724	3	,003
Linear-by-Linear Association	9,883	1	,002
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,46.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Ignorar” varia em função do sexo.

O gráfico.28 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “ignorar” e o sexo.

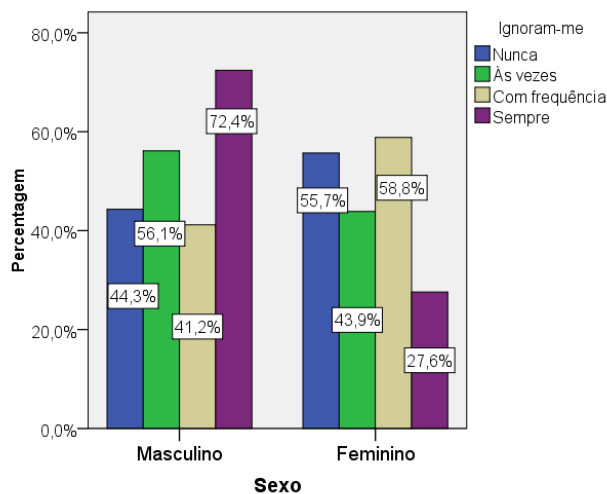


Gráfico 28 Correlação entre o tipo de mau trato “ignorar” e o sexo

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (55,7%) afirmaram que nunca foram ignoradas do que a dos rapazes (44,3%) que fizeram tal afirmação;

- ❖ Maior percentagem de rapazes (56,1%) que disseram que às vezes são ignorados do que a das meninas (43,9%) que tem essa percepção;
- ❖ Maior percentagem de meninas (58,8%) que afirmaram que com frequência são ignoradas do que a percentagem dos rapazes (41,2%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (72,4%) que afirmaram que sempre foram “ignorados” do que a das meninas que apresentam esta afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função do sexo”.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,051 ^a	3	,011
Likelihood Ratio	11,108	3	,011
Linear-by-Linear Association	10,338	1	,001
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,37.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Colocar nomes ofensivos” varia em função do sexo.

O gráfico.29 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” e o sexo.

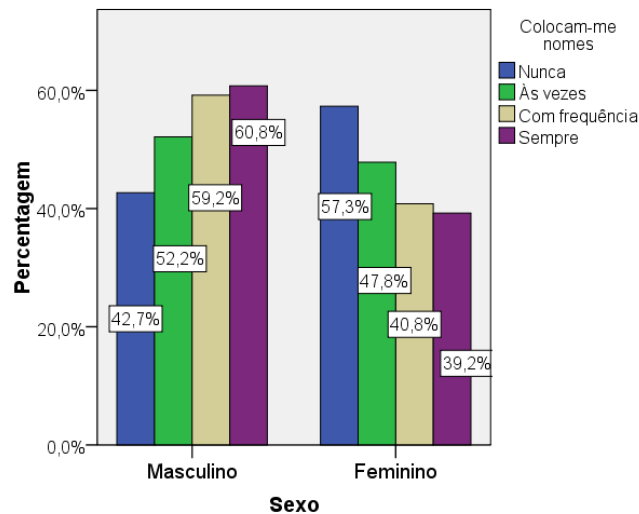


Gráfico 29 Influência do sexo na manifestação do mau trato “colocar nomes ofensivos”
Após termos analisado o gráfico.29 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (57,3%) afirmaram que nunca os colegas colocaram-lhes “nomes ofensivos” do que a dos rapazes (42, 7%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (52,2%) que disseram que às vezes os colegas “colocaram-lhes nomes ofensivos” do que a das meninas (47,8%) que tem essa percepção;
- ❖ .Maior percentagem de rapazes (59,2%) que afirmaram que com frequência os colegas colocaram-lhes nomes ofensivos do que a percentagem das meninas (40,8%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (60,8%) que afirmaram que sempre colegas “colocaram-lhes nomes ofensivos” do que a das meninas (39,2%) que apresentam esta afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “esconder as coisas” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,842 ^a	3	,031
Likelihood Ratio	8,880	3	,031
Linear-by-Linear Association	,821	1	,365
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,91.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “esconder as coisas” varia em função do sexo.

O gráfico.30 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “esconder as coisas” e o sexo.

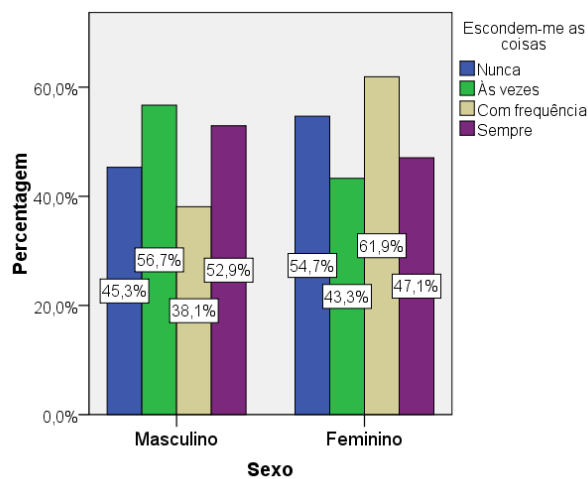


Gráfico 30 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “esconder as coisas”

Após termos analisado o gráfico.30 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (54,7%) afirmaram que nunca os colegas “esconderam as suas coisas” do que a dos rapazes (45, 3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (56,7%) que disseram que às vezes os colegas “esconderam as suas coisas” do que a das meninas (43,3%) que tem essa percepção;
- ❖ Maior percentagem de meninas (61,9%) que afirmaram que com frequência os colegas “esconderam as suas coisas” do que a percentagem de rapazes (38,1%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (52,9%) que afirmaram que sempre colegas “escondem as suas coisas” do que a das meninas (47,1%) que apresentam esta afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “bater” varia em função do sexo”.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,205 ^a	3	,007
Likelihood Ratio	12,628	3	,006
Linear-by-Linear Association	5,839	1	,016
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,47.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “bater” varia em função do sexo.

O gráfico.31 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “Bater” e o sexo.

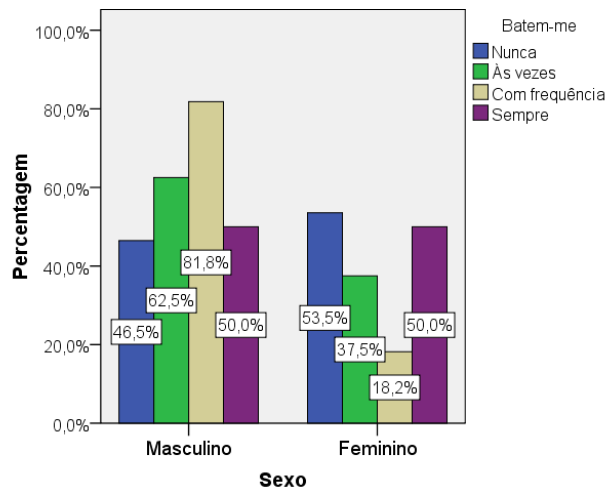


Gráfico 31 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “bater”

Após termos analisado o gráfico.31 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (53,5%) que afirmaram que nunca os colegas os colegas “bateram nelas” do que a percentagem dos rapazes (46, 5%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (62,5%) que disseram que às vezes os colegas “Bateram neles” do que a percentagem de meninas (37,5%) que tem essa percepção;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (81,8%) que afirmaram que com frequência os colegas “batem neles” do que a percentagem de meninas (18,2%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Mesmas percentagens de meninas e de rapazes (50,0%) que afirmaram que sempre colegas “batem nele”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se a incidência do tipo de mau trato “ameaçar com armas” varia em função do sexo”.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,660 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,357	3	,000
Linear-by-Linear Association	18,427	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,46.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “ameaçar com armas” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.22 representa o estabelecimento de correlação entre “ameaçar com armas” e o sexo.

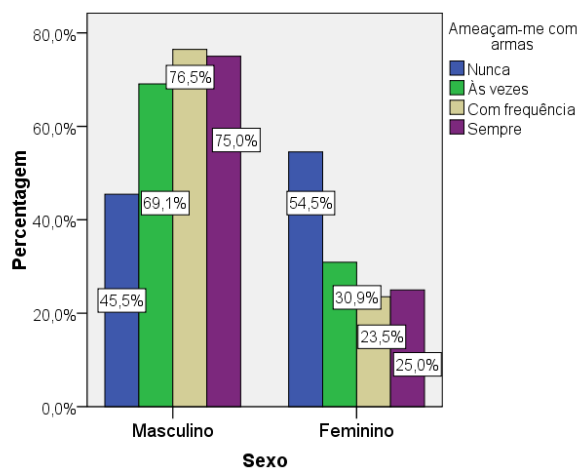


Gráfico 32 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar com armas”

Após termos analisado o gráfico.32 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (54,5%) que afirmaram que nunca os colegas os colegas “ameaçaram-lhes com armas” do que a percentagem dos rapazes (45, 5%) que fizeram tal afirmação;

- ❖ Maior percentagem de rapazes (69,1%) que disseram que às vezes os colegas “ameaçam-lhes com armas” do que a percentagem de meninas (30,9%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (76,5%) que afirmaram que com frequência os colegas “ameaçam-lhes com armas” do que a percentagem de meninas (23,5%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de meninas (75,0%) do que a de rapazes (25,0% %) que afirmaram que sempre os seus colegas “ameaçam-lhes com armas”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se a “causa da ocorrência de situações em que o aluno sente medo na escola” varia em função do ano de escolaridade.

	Value		
Pearson Chi-Square	21,489 ^a	10	,018
Likelihood Ratio	21,917	10	,016
Linear-by-Linear Association	2,843	1	,092
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,60.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que “Causa da ocorrência de situações na escola em que os alunos sentem” varia em função do nível de escolaridade.

A tabela.46 apresenta o estabelecimento de correlação entre a “causa da ocorrência de situações na escola em que os alunos sentem” e o nível de escolaridade.

Causas do medo na escola	Ano de escolaridade		
	Sétimo	Oitavo	Nono
Não sinto medo	48,20%	41,30%	49,70%
Um professor(a)	8,90%	6,90%	3,20%
Um ou vários colegas	17,30%	13,80%	10,70%
Trabalho de aula	8,40%	14,80%	9,60%
Escola diferente	3,70%	4,80%	2,10%
Outros motivos	13,60%	18,50%	24,60%
Total de incidência	51,90%	58,80%	50,20%

Tabela 46 Relação entre a causa do medo na escola e o ano de escolaridade

Após termos analisado o gráfico.46 verificamos que:

Para os alunos do sétimo ano a maior causa para eles sentirem medo na escola são os colegas. Já no caso dos alunos do 7º e 8º ano, alegaram que existem outras causas que fazem com que eles sintam medo na escola, que não nós não havíamos previsto.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o “tipo de relação entre o professor e os alunos” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,775 ^a	8	,023
Likelihood Ratio	18,110	8	,020
Linear-by-Linear Association	6,666	1	,010
N of Valid Cases	567		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de “relações estabelecidos entre o professor e os alunos” varia em função do nível de escolaridade.

A tabela.47 apresenta a correlação entre o tipo de “relações estabelecidas entre o professor e os alunos” e o nível de escolaridade.

Ano de escolaridade * Relação entre o professor e os alunos

		Relação professor				
		Muito bem	Normal	Em geral bem, excepto por um(a) professor(a)	Mal	Muito mal
Ano de escolaridade	sétimo ano	40,7%	25,8%	30,0%	45,5%	33,3%
	oitavo ano	33,2%	35,4%	28,0%	18,2%	33,3%
	nono ano	26,1%	38,9%	42,0%	36,4%	33,3%

Tabela 47Relação entre o professor e os alunos em função do ano de escolaridade

Através da análise da tabela.47 nós constatamos que:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (40,7%) afirmaram que estabelecem óptimas relações com os professores que os alunos dos outros níveis;
- ❖ Há mais alunos do 9º que acham que estabelecem boas relações com os professores que os alunos dos outros níveis;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (45,5%) que acham que os seus professores lhes tratam;
- ❖ Há mesma percentagem de alunos dos 3 níveis de escolaridade (33,3%) que acham que os seus professores tratam-lhes muito mal.

Relativamente à uma percentagem não desprezível de alunos que acham os seus professores tratam-lhes mal como tínhamos dito na parte teórica, os professores devem desenvolver a capacidade de compreender os alunos a fim de ajudá-los. Para compreender os alunos os professores devem apostar no diálogo e na escuta activa.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se os “factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,551 ^a	12	,032
Likelihood Ratio	26,211	12	,010
Linear-by-Linear Association	,264	1	,608
N of Valid Cases	567		

a. 5 cells (23,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que os “factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor na escola” varia em função do nível de escolaridade.

Atabela.48 representa o estabelecimento de correlação entre os “factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor na escola” e o nível de escolaridade.

Ano de escolaridade * Factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor

		Factores para que os alunos sintam medo do professor						
		Tratam-me bem	Exigem-me demasiado	Rotulam-me	Ridicularizam-me	Insultam-me	Agridem-me fisicamente	Outras causas
Ano de escolaridade	Sétimo ano	78,0%	4,2%	6,8%	3,1%	4,7%	1,6%	1,6%
	Oitavo ano	74,1%	8,5%	4,8%	2,6%	2,1%	1,6%	6,3%
	Nono ano	76,5%	9,6%	3,2%	2,1%	1,1%	,0%	7,5%

Tabela 48 Relação entre os factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor

Através da análise da tabela.48 constatamos que:

- ❖ A maioria dos alunos dos três níveis de escolaridade são de opinião de que os professores tratam-lhes bem;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (9,6%) que os dos outros níveis que acham que os professores exigem deles de uma forma excessiva;
- ❖ Há mais alunos 7º ano que os dos outros níveis que acham que os professores rotulam-lhes (6,8%); Ridicularizam-lhes (3,1%); insultam-lhes (4,7%); e agridem-lhes fisicamente (1,6%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “ignorar” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,652 ^a	6	,023
Likelihood Ratio	17,876	6	,007
Linear-by-Linear Association	8,247	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,61.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “ignorar” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.33 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “ignorar” e o nível de escolaridade.

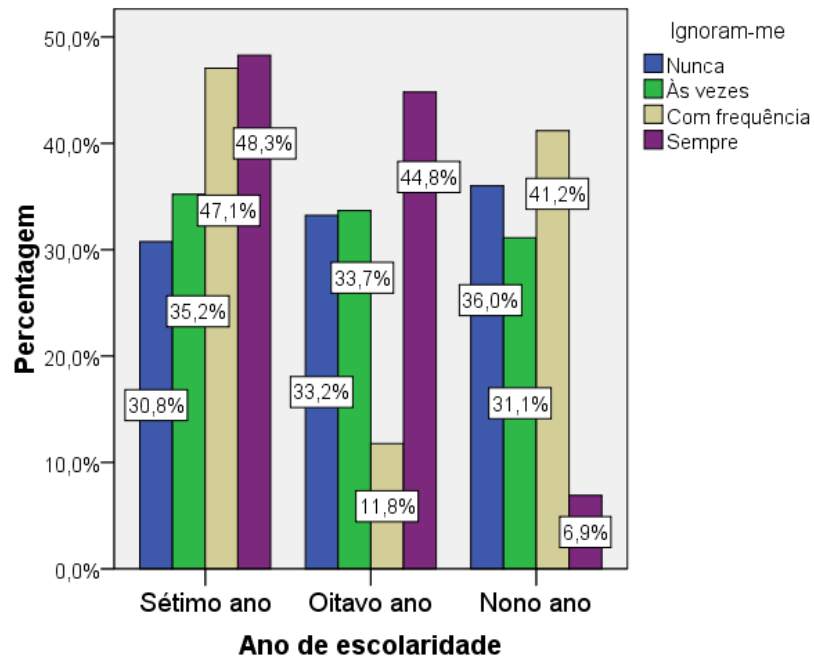


Gráfico 33 Influência do ano da escolaridade na manifestação do mau trato ignorar

Através da análise do gráfico.33 constatamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,0%) do que os alunos dos outros níveis que afirmaram que nunca foram ignorados;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano que são ignorados do que os alunos dos outros níveis, levando em conta qualquer um dos indicadores: às vezes (35,2%); com frequência (47,1%); e sempre (48,3%);
- ❖ A medida que aumenta o nível de escolaridade, diminui a tendência para os alunos serem ignorados.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,830 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	26,436	6	,000
Linear-by-Linear Association	15,276	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.34 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e o nível de escolaridade.

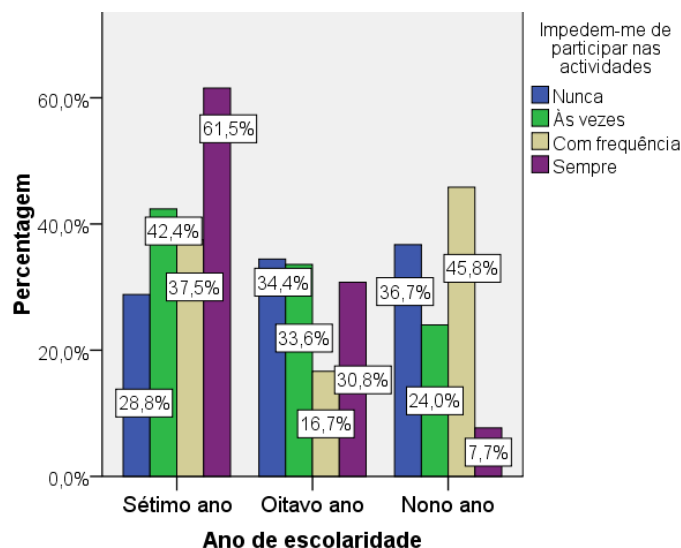


Gráfico 34 Influência do ano da escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”

A partir da análise do gráfico.34 verificamos que a medida que aumenta o nível de escolaridade, diminui a tendência para os alunos serem impedidos de participarem nas actividades, pelas razões seguintes:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (42,4%) que disseram que às vezes são impedidos de participarem nas actividades;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (61,5%) que disseram que sempre são impedidos de participarem nas actividades;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (45,8%) que disseram que são impedidos de participarem nas actividades com uma certa frequência.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado a para testarmos se o tipo de mau trato “Insultar” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,157 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	29,654	6	,000
Linear-by-Linear Association	22,792	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,60.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Insultar” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.35 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “insultar” e o nível de escolaridade.

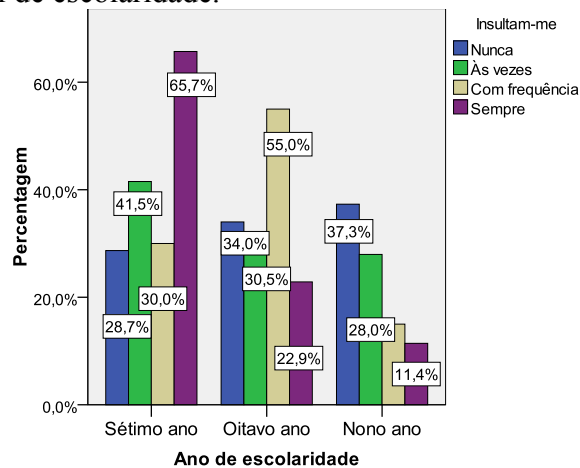


Gráfico 35 Influência do ano da escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “insultar”

A partir da análise do gráfico.35 verificamos que a medida que o nível de escolaridade aumenta diminui a tendência para os alunos serem insultados, pelas razões seguintes:

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (41,5%) que disseram que às vezes são insultados;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (66,7%) que disseram que sempre são insultados;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (42,4%) que disseram que são insultados com uma certa frequência.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “Colocar nomes” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,500 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	27,176	6	,000
Linear-by-Linear Association	21,689	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,16.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho.

Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” e o nível de escolaridade.

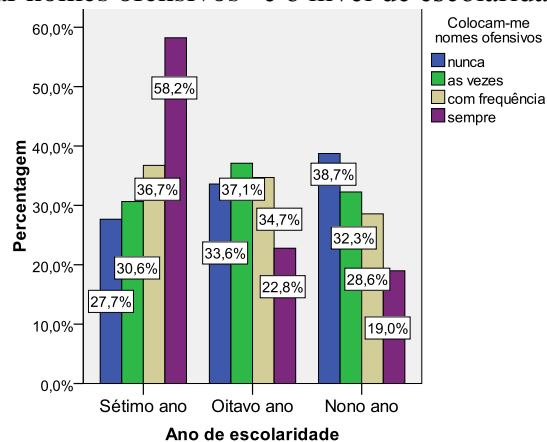


Gráfico 36 Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”

A partir da análise do gráfico.36 verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (38,7%) que disseram que nunca ninguém colocou-lhe nomes ofensivos;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (37,1%) que disseram que às vezes os colegas colocam-lhe nomes ofensivos;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (36,7%) que disseram que os colegas colocam-lhes nomes ofensivos com uma certa frequência;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (58,2%) que disseram que os colegas sempre colocam-lhes nomes ofensivos;
- ❖ Há uma tendência para a diminuição da situação que os alunos colocam nomes ofensivos do 7º ano para o 9º ano.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “falar mal” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,066 ^a	6	,020
Likelihood Ratio	14,921	6	,021
Linear-by-Linear Association	3,860	1	,049
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,19.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “falar mal” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.37 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “falar mal” e o nível de escolaridade.

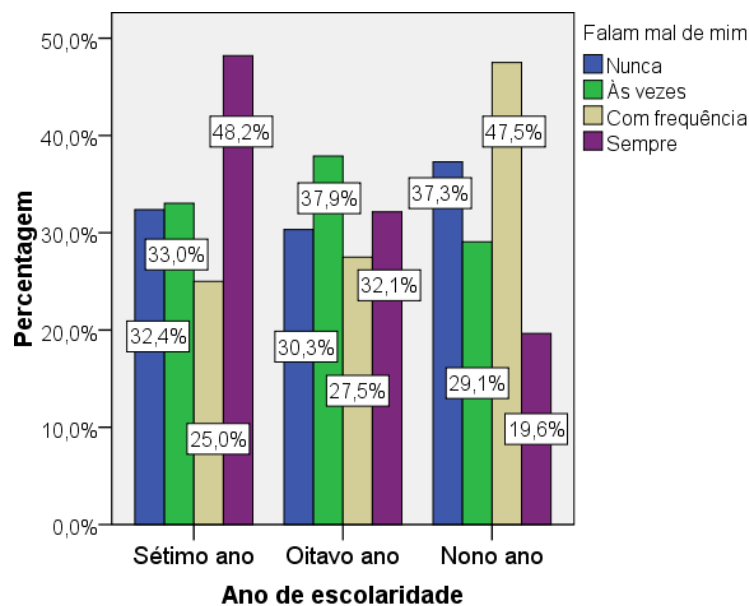


Gráfico 37. Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “falar”

A partir da análise do gráfico.37 verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (37,3%) que disseram que nunca os colegas falaram mal deles;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (37,9%) que disseram que às vezes os colegas falaram mal deles;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (47,5%) que disseram que os colegas falaram mal deles com uma certa frequência;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (48,2%) que disseram que sempre os colegas falaram mal deles.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o tipo de mau trato “bater” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,012 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	23,511	6	,001
Linear-by-Linear Association	18,744	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,63.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “bater” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.38 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “bater” e o nível de escolaridade.

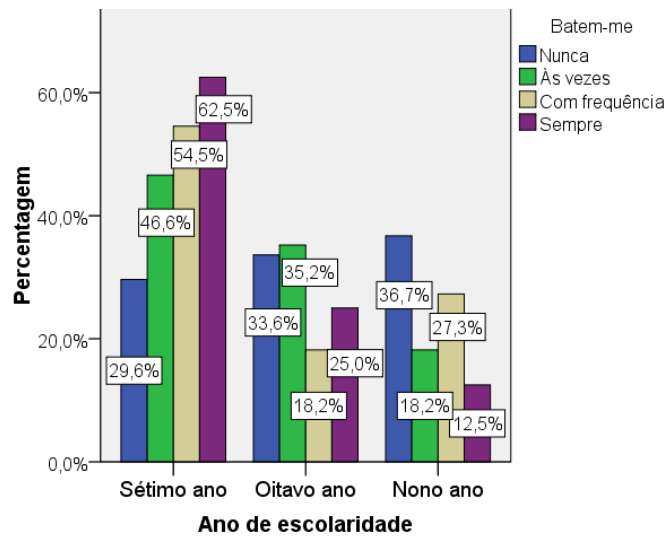


Gráfico 38 Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “bater”

A partir da análise do gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,7%) que disseram que nunca os colegas agredem-lhes fisicamente.
- ❖ Há mais alunos do 7º ano que disseram que às vezes os colegas agredem-lhes fisicamente (46,6%);
- ❖ Há mais alunos do 7º ano que disseram que os colegas agredem-lhes fisicamente com uma certa frequência (54,5%);
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (62,5%) que disseram que os colegas sempre agrediram-lhes fisicamente.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,657 ^a	6	,023
Likelihood Ratio	15,083	6	,020
Linear-by-Linear Association	13,530	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,90.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.39 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” e o nível de escolaridade.

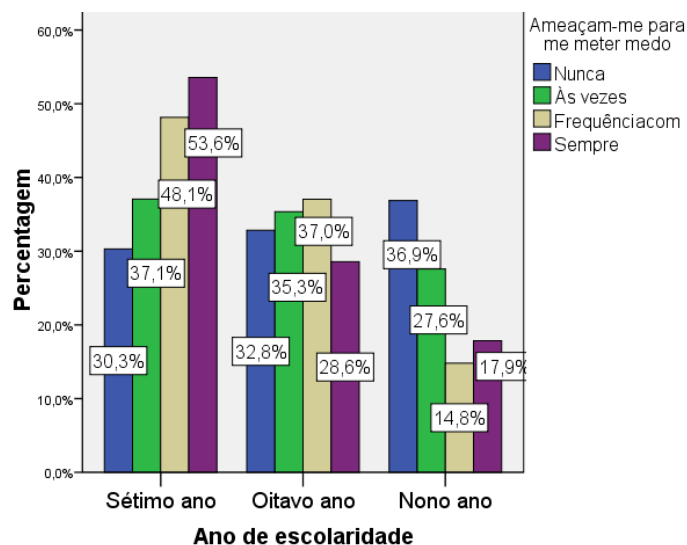


Gráfico 39 Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”

A partir da análise do gráfico.39 verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,9%) que disseram nunca terem sido ameaçados pelos colegas para lhes meter medo;

- ❖ Há mais alunos do 7º ano (37,1%) que disseram que às vezes são ameaçados pelos colegas para lhes meterem medo;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (48,1%) que disseram que os colegas ameaçam-lhes para lhes meter medo com uma certa frequência;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (53,6%) que disseram que os colegas sempre ameaçam-lhes para lhes meterem medo.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas com ameaças” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,235 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	28,875	6	,000
Linear-by-Linear Association	12,754	1	,000
N of Valid Cases	567		

- a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo mau trato “obrigar a fazer coisas com ameaças” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.40 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas com ameaças” e o nível de escolaridade.

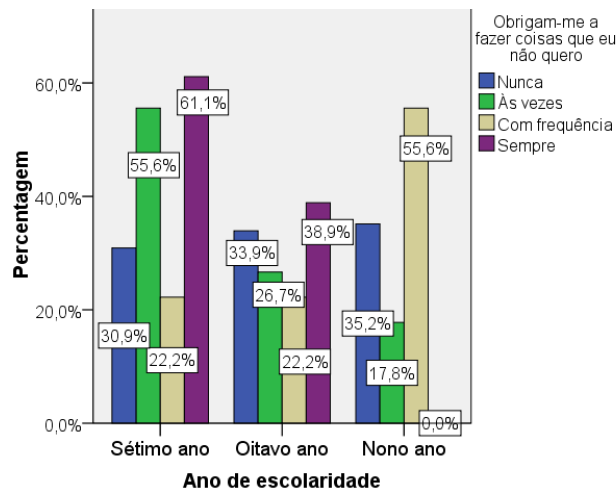


Gráfico 40 Influência do ano de ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”

A partir da análise do gráfico verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (36,9%) que disseram nunca os colegas obrigaram-lhes a fazer coisa que eles não querem;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (37,1%) que disseram que às vezes os colegas obrigaram-lhes a fazerem coisas que eles não querem;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (48,1%) que disseram que os colegas obrigaram-lhes a fazer com frequência coisas que eles não querem;
- ❖ Há mesma percentagem de alunos do 7º ano (53,6%) que disseram que os colegas sempre obrigaram-lhes a fazer coisas que eles não querem.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o ano de escolaridade influencia a escolha do tipo de pessoas que a vítima faz par conta os seus problemas”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,320 ^a	18	,015
Likelihood Ratio	36,250	18	,007
Linear-by-Linear Association	,119	1	,730
N of Valid Cases	567		

a. 12 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o ano de escolaridade influencia a vítima na escolha do “tipo de pessoas para contar os seus problemas”.

A tabela.49 apresenta o estabelecimento de correlação entre o nível de escolaridade” e o tipo de pessoas que a vítima escolhe para contar os seus problemas.

Ano de escolaridade	Quem a vítima fala dos seus problemas									
	Não metem comigo	Com meus amigos	Com minha família	Com algum colega	Com os professores	Com o director de turma	Com psicólogo da escola	Com outros	Com ninguém	Com os pais, directores de turma ou professores
Sétimo	34,40%	16,70%	40,30%	34,60%	42,90%	30,80%	50,00%	18,20%	12,20%	40,90%
Oitavo	35,10%	40,00%	32,40%	46,20%	42,90%	23,10%	0,00%	27,30%	36,60%	27,70%
Nono	30,50%	43,30%	27,30%	19,20%	14,30%	46,20%	50,00%	54,50%	51,20%	31,40%

Tabela 49Relação entre com quem fala a vítima dos seus problemas e o ano de escolaridade

A partir da análise do gráfico.49 verificamos que:

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (35,10%) que disseram nunca terem sido maltratados por ninguém;

- ❖ Há mais alunos do 9º ano (43,30%) que disseram que falam com os seus amigos seus problemas;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (40,30%) que disseram que falam com a família dos seus problemas;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (46,20%) que disseram que falam com os colegas;
- ❖ Há mesma percentagem de alunos do 7º e do 8º ano (42,90%) que disseram que falam com os professores dos seus problemas;
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (35,10%) que falam com Directores de turmas;
- ❖ Há mesma percentagem dos alunos do 7º e 8º ano (50,00%) que disseram que falam com psicólogos os seus problemas.
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (54,50%) que disseram que falam com outras pessoas adultas;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (51,20%) que disseram nunca terem sido maltratados por ninguém;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (40,90%) que disseram que falam mais de um tipo de pessoas (Pais, professores e directores de turma).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de pessoas que vem socorrer a vítima varia em função nível de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,427 ^a	14	,000
Likelihood Ratio	49,816	14	,000
Linear-by-Linear Association	,217	1	,642
N of Valid Cases	567		

a. 6 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que “o tipo de pessoas que vem socorrer a vítima” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.50 apresenta o estabelecimento de correlação entre o nível de escolaridade” e o tipo de pessoas que a vítima escolhe para contar os seus problemas.

Ano de escolaridade	Quem vem auxiliar a vítima							
	Não metem comigo	Algum amigo	Alguns rapazes Raparigas	Um professor	Alguma mãe	Outro adulto	Ninguém intervém	Pais, professores ou directores de turma
Sétimo	31,90%	36,50%	54,20%	50,00%	66,70%	35,70%	3,70%	39,60%
Oitavo	31,90%	29,60%	29,20%	50,00%	0,00%	17,90%	55,60%	34,00%
Nono	36,30%	33,90%	16,70%	0,00%	33,30%	46,40%	40,70%	26,40%

Tabela 50 Relação entre quem vem socorrer a vítima e o ano de escolaridade

A partir da análise do gráfico verificamos que:

- ❖ Há mesma percentagem de alunos do 7º e 8º anoa (31,90%) que disseram nunca terem sido maltratados por ninguém;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (36,50%) que disseram que foram socorridos pelos seus amigos;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (54,20%) que disseram que foram socorridos por rapazes/raparigas,

- ❖ Há mesma percentagem de alunos do 7º e 8º ano (50,0%) que disseram que foram socorridos por um professor;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (66,70%) que disseram que foram socorridos por alguma mãe;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (46,40%) que foram socorridos por outras pessoas adultas,
- ❖ Há mais dos alunos do 8º ano (55,60%) que disseram que ninguém veio socorrer-lhes;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (39,60%) que disseram que foram socorridos por mais de um tipo de pessoas (Pais, professores ou directores de turma).

Influencia da família no comportamento dos alunos quando desempenham o papel de vítima

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “Insultar” e o grau de parentesco das pessoas com quem vive a vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,841 ^a	15	,005
Likelihood Ratio	27,748	15	,023
Linear-by-Linear Association	7,418	1	,006
N of Valid Cases	567		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “Insultar” é influenciado pelo grau do parentesco das pessoas com quem vive a vítima..

A tabela.51 apresenta a correlação entre o grau do parentesco do chefe da família com quem vive a vítima e o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”.

Com quem vive os alunos	Impedem-me de participar nas actividades				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
com os teus pais	76,30%	17,90%	1,60%	4,30%	23,80%
com o teu pai	63,00%	14,80%	0,00%	22,20%	37,00%
com a tua mãe	64,80%	23,60%	4,90%	6,60%	35,10%
com os teus avós	67,90%	20,80%	3,80%	7,50%	32,10%
com outros familiares	55,60%	30,60%	11,10%	2,80%	44,50%
outras situações	58,30%	25,00%	8,30%	8,30%	41,60%

Tabela 51 Relação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e a situação familiar do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.51 verificamos que de acordo com o grau de parentesco do chefe do agregado familiar, a situação que mais os alunos se manifestam como vítimas do tipo de mau trato “impedir” são habitar: com outros familiares (44,50%), outras situações (41,60%), com o pai (37,30%). E a situação em que menor percentagem de alunos se manifestam como vítimas é viver com ambos os pais (23,80%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “Esconder as coisas” e o grau de parentesco do chefe da família com quem vive a vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,333 ^a	15	,046
Likelihood Ratio	27,657	15	,024
Linear-by-Linear Association	,059	1	,809
N of Valid Cases	567		

a. 9 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “esconder as coisas” é influenciado pelo grau do parentesco do chefe da família com quem vive a vítima.

A tabela.52 apresenta a correlação entre o grau do parentesco do chefe da família com quem vive a vítima e o tipo de mau trato “esconder as coisas”.

Com quem vive os alunos	Esconder as coisas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
com os teus pais	52,10%	34,60%	7,00%	6,20%	47,80%
com o teu pai	14,80%	70,40%	11,10%	3,70%	85,20%
com a tua mãe	45,10%	40,10%	8,20%	6,60%	54,90%
com os teus avos	39,60%	52,80%	1,90%	5,70%	60,40%
com outros familiares	50,00%	33,30%	11,10%	5,60%	50,00%
outras situações	66,70%	25,00%	8,30%	0,00%	33,30%

Tabela 52Relação entre o tipo de mau trato “esconder as coisas” e a situação familiar do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.52 verificamos que de acordo com o grau de parentesco do chefe do agregado familiar, a situação que mais os alunos se manifestam como vítimas do tipo de mau trato “esconder as coisas” são habitar: com o pai (85,20%); com os avos (60,40%) e com a mãe (54,90%). E a situação em que menor percentagem de alunos se manifestam como vítimas são outras situações (33,30%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “roubar as coisas” e o grau de parentesco do chefe da família com quem vive a vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,676 ^a	15	,054
Likelihood Ratio	26,172	15	,036
Linear-by-Linear Association	,498	1	,480
N of Valid Cases	567		

a. 8 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,66.

Através da análise desta tabela, com $p > 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para rejeitar a hipótese nula, o que implica negar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas” não é influenciado pelo grau do parentesco das pessoas com quem vive a vítima. Isto significa que outras variáveis influenciam a manifestação deste tipo mau trato, que nós não havíamos previsto na nossa investigação.

Apesar do teste de Qui-quadrado e não é favorável para aceitarmos a hipótese de trabalho, os dados da tabela.53 apontam a existência de algumas tendências que achamos conveniente apresentá-las.

Com quem vive os alunos	Roubam-me as coisas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
com os teus pais	39,70%	40,10%	7,00%	13,20%	60,30%
com o teu pai	29,60%	37,00%	0,00%	33,30%	70,30%
com a tua mãe	41,80%	38,50%	3,30%	16,50%	58,30%
com os teus avos	30,20%	37,70%	13,20%	18,90%	69,80%
com outros familiares	36,10%	38,90%	0,00%	25,00%	63,90%
outras situações	58,30%	33,30%	0,00%	8,30%	41,60%

Tabela 53Relação entre o tipo de mau trato “roubar as coisas” e a situação familiar do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.53 verificamos que de acordo com o grau de parentesco do chefe do agregado familiar, a situação que mais os alunos se manifestam como vítimas do tipo de mau trato “roubar as coisas” são habitar: com o pai (70,30%), com os avos (69,80%), e com outros familiares (63,90%). E a situação em que menor percentagem de alunos se manifestam como vítimas são outras situações (41,60%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “bater” e o grau de parentesco das pessoas com quem vive a vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,454 ^a	15	,025
Likelihood Ratio	23,842	15	,068
Linear-by-Linear Association	3,339	1	,068
N of Valid Cases	567		

a. 12 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho.

Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “Bater” é influenciado pelo grau do parentesco do chefe da família com quem vive a vítima..

A tabela.54 apresenta a correlação entre o grau do parentesco do chefe da família com quem vive a vítima e o tipo de mau trato “bater”.

Com quem vive os alunos	Batem-me				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
com os teus pais	82,90%	14,80%	0,40%	1,90%	17,10%
com o teu pai	66,70%	14,80%	7,40%	11,10%	33,30%
com a tua mãe	80,20%	14,80%	3,30%	1,60%	19,70%
com os teus avos	77,40%	15,10%	3,80%	3,80%	22,70%
com outros familiares	66,70%	25,00%	0,00%	8,30%	33,30%
outras situações	83,30%	16,70%	0,00%	0,00%	16,70%

Tabela 54Relação entre o tipo de mau trato “bater” e a situação familiar do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.54verificamos que de acordo com o grau de parentesco do chefe do agregado familiar, a situação que mais os alunos se manifestam como vítimas do tipo de mau trato “Bater” são habitar: com o pai (33,30%), com outros familiares (33,30%), e com os avos (22,70%), e a situação em que menor percentagem de alunos se manifestam como vítimas são outras situações (16,70%).

Influência da nacionalidade na manifestação do mau trato quando o aluno quando o aluno assume como vítima

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e o país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,114 ^a	15	,003
Likelihood Ratio	16,873	15	,327
Linear-by-Linear Association	,052	1	,820
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.55 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e o país de origem da vítima.

.País de origem da vítima	Impedem-me de participar nas actividades				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	69,60%	21,50%	4,20%	4,70%	30,40%
Guiné Bissau	25,00%	75,00%	0,00%	0,00%	75,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	66,70%
Outros	66,70%	33,30%	0,00%	0,00%	33,30%

Tabela 55 Relação entre o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.55 verificamos que os três países em que os alunos que se manifestam como vítima mais declaram que são impedidos de participarem nas actividades são: Senegal (100%), Guiné Bissau (75,00%), e Angola (66,70%). E o país que menos os alunos informam que são impedidos de participar nas actividades é Cabo Verde. Os alunos de nacionalidade portuguesa informaram que não são impedidos de participar nas actividades.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “insultar” e o país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,638 ^a	15	,001
Likelihood Ratio	14,220	15	,509
Linear-by-Linear Association	,002	1	,963
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto

quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Insultar ” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.56 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “Insultar” e o país de origem da vítima.

País de origem da vítima	Insultam-me				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	69,40%	21,00%	3,30%	6,30%	30,60%
Guiné Bissau	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	25,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,0%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%
Outros	66,70%	33,30%	0,00%	0,00%	33,30%

Tabela 56 Relação entre o tipo de mau trato “insultar” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.56 verificamos que os três países em que os alunos que se manifestam como vítima mais declaram que são insultados pelos colegas são: Senegal (100%), Cabo Verde (30,60%) e Guiné Bissau (25,00%). E o país que menos os alunos informam que são insultados é Cabo Verde (30,60%). . Os alunos de nacionalidade portuguesa informaram que não são insultados.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “bater” e o país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,000 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	12,177	15	,666
Linear-by-Linear Association	,616	1	,433
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto

quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Bater” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.57 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “bater” e o país de origem da vítima.

País de origem da vítima	Batem-lhe				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	79,60%	15,70%	1,80%	2,90%	20,40%
Guiné Bissau	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	25,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 57Relação entre o tipo de mau trato “bater” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.57verificamos que os dois países em que os alunos que se manifestam como vítima que mais declaram que os colegas batem-lhes são: Senegal (100,00%) e Guiné Bissau (25,00%). E os alunos de nacionalidade portuguesa, angolana e outros cujos países não constam na tabela informaram que os seus colegas não batem-lhes.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” e o país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,257 ^a	15	,020
Likelihood Ratio	14,181	15	,512
Linear-by-Linear Association	,030	1	,863
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto

quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.58 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” e o país de origem da vítima.

País de origem da vítima	Ameaçam-me para meter medo				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	69,60%	20,80%	4,70%	4,90%	30,40%
Guiné Bissau	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	25,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	0,00%	33,30%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 58Relação entre o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.58verificamos que os dois países em que os alunos mais se manifestam como vítima do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” são: Senegal (100,00%), Angola (33,30%) e Cabo Verde (30,40%). E os alunos que menos os seus colegas ameaçam-lhes para lhes meter medo são os de nacionalidade cabo-verdiana. Os alunos de nacionalidade portugueses e outros países não referidos na tabela informaram que não vítima desse tipo de mau trato.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “importunar sexualmente” e país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,525 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	22,993	15	,084
Linear-by-Linear Association	5,901	1	,015
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto

quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Importunar sexualmente” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.59 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “importunar sexualmente” e o país de origem da vítima.

País de origem da vítima	Importunam-me sexualmente				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	76,30%	17,40%	3,40%	2,90%	23,70%
Guiné Bissau	25,00%	0,00%	75,00%	0,00%	75,00%
Senegal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Portugal	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	50,00%
Angola	66,70%	33,30%	0,00%	0,00%	33,30%
Outros	33,30%	33,30%	0,00%	33,30%	66,60%

Tabela 59 Relação entre o tipo de mau trato “importunar sexualmente” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.59 verificamos que os dois países em que os alunos mais se manifestam como vítima do tipo de mau trato “importunar sexualmente” são: Guiné Bissau (75,00%), Angola (66,60%) e Portugal (50,00%). E os alunos Senegaleses não são importunados sexualmente.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “ameaçar com armas” e país de origem da vítima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,870 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	19,977	15	,173
Linear-by-Linear Association	,104	1	,747
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,03.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho.

Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “ameaçar com armas” varia em função do país de origem da vítima.

A tabela.60 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “ameaçar com armas” e o país de origem da vítima.

País de origem da vítima	Ameaçam-me com armas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	84,10%	9,80%	2,50%	3,60%	15,90%
Guiné Bissau	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%
Senegal	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 60Relação entre o tipo de mau trato “ameaçar com armas” e a nacionalidade de origem do aluno que assume como vítima

Após análise da tabela.60 verificamos que os dois países em que os alunos mais se manifestam como vítima do tipo de mau trato “ameaçar com armas” são: Senegal (100,00%), Guiné Bissau (50,00%) e Angola (33,30%). Os alunos Portugueses e os outros cujas nacionalidades de origem não estão referidos na tabela não são ameaçados com armas.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o “lugar onde os alunos são roubado as coisas” e a especificidade das escolas.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	161,410 ^a	120	,007
Likelihood Ratio	173,717	120	,001
Linear-by-Linear Association	1,803	1	,179
N of Valid Cases	567		

a. 107 cells (74,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto

quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são roubado as coisas” varia com a especificidade das escolas.

A tabela.61 apresenta o estabelecimento de correlação entre o “lugar onde os alunos são vítima do tipo mau trato “roubar as coisas” e a especificidade das escolas:

Nomes das escolas	Lugar onde roubam-me as coisas											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	43,30%	11,70%	3,30%	3,30%	20,00%	8,30%	0,00%	1,70%	0,00%	1,70%	6,70%	56,70%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	36,80%	24,60%	0,00%	1,80%	17,50%	15,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,50%	63,20%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	61,10%	22,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,60%	11,10%	38,90%
Escola Secundária Luciano Garcia	61,10%	0,00%	0,00%	5,60%	11,10%	11,10%	0,00%	5,60%	0,00%	0,00%	5,60%	39,00%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	54,00%	12,70%	0,00%	3,20%	12,70%	4,80%	1,60%	6,30%	1,60%	1,60%	1,60%	46,10%
Escola Secundária de Tarrafal	44,40%	22,20%	0,00%	0,00%	8,30%	8,30%	0,00%	0,00%	5,60%	2,80%	8,30%	55,50%
Escola Secundária de São Miguel	50,00%	19,40%	0,00%	2,80%	13,90%	2,80%	2,80%	2,80%	0,00%	5,60%	0,00%	50,10%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	45,50%	18,20%	0,00%	0,00%	15,20%	12,10%	0,00%	3,00%	3,00%	3,00%	0,00%	54,50%
Escola Constantino Semedo	51,70%	11,70%	1,70%	0,00%	8,30%	23,30%	0,00%	0,00%	3,30%	0,00%	0,00%	48,30%
Escola Secundária Abílio Duarte	69,00%	10,30%	0,00%	1,70%	1,70%	8,60%	0,00%	1,70%	6,90%	0,00%	0,00%	30,90%
Escola Secundária Achada Grande	39,70%	8,60%	3,40%	3,40%	13,80%	20,70%	0,00%	0,00%	6,90%	0,00%	3,40%	60,20%
Escola Secundária de Salineiro	41,70%	16,70%	0,00%	8,30%	8,30%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	58,30%
Liceu Domingos Ramos	55,20%	19,00%	0,00%	0,00%	17,20%	3,40%	0,00%	0,00%	5,20%	0,00%	0,00%	44,80%

Tabela 61 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “roubar as suas coisas” e a especificidade das escolas

Após análise da tabela.61 verificamos que:

Os três lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “roubar as coisas “são: “dentro da escola, mas nos espaços exteriores”; “na sala de aula sem professor”; e “na sala de aula com professor”. As cinco escolas que mais acontecem esse de tipo mau trato são: Escola Secundária “Armando Napoleão Fernandes” (63,20%); Escola Secundária “Achada Grande” (60,20%); Escola Secundária “Salineiro” (58,30%); Liceu “Amílcar Cabral” (56,70%); e Escola Secundária “Tarrfal” (55,50%). E a escola que menos acontece esse tipo mau trato é a Escola Secundária “Carlos Alberto Gonçalves” (38,90%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o “lugar onde os alunos são importunados sexualmente” e a especificidade das escolas.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	146,849 ^a	120	,048
Likelihood Ratio	154,834	120	,018
Linear-by-Linear Association	,714	1	,398
N of Valid Cases	567		

a. 130 cells (90,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são importunados sexualmente” varia com a especificidade das escolas

A tabela.62 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “importunar sexualmente” e a especificidade das escolas:

Nomes das escolas	Lugar onde importunam-me sexualmente											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	76,70%	1,70%	6,70%	6,70%	1,70%	0,00%	1,70%	0,00%	1,70%	1,70%	1,70%	23,60%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	75,40%	3,50%	1,80%	3,50%	0,00%	1,80%	1,80%	3,50%	1,80%	1,80%	5,30%	24,80%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	77,80%	5,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,60%	11,10%	22,30%
Escola Secundária Luciano Garcia	88,90%	0,00%	5,60%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,60%	0,00%	0,00%	11,20%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	79,40%	4,80%	3,20%	4,80%	1,60%	0,00%	3,20%	0,00%	1,60%	0,00%	1,60%	20,80%
Escola Secundária de Tarrafal	58,30%	8,30%	2,80%	11,10%	5,60%	0,00%	0,00%	2,80%	0,00%	5,60%	5,60%	41,80%
Escola Secundária de São Miguel	66,70%	0,00%	2,80%	8,30%	11,10%	0,00%	0,00%	0,00%	5,60%	2,80%	2,80%	33,40%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	78,80%	6,10%	3,00%	6,10%	3,00%	0,00%	0,00%	3,00%	0,00%	0,00%	0,00%	21,20%
Escola Constantino Semedo	75,00%	5,00%	0,00%	3,30%	6,70%	5,00%	0,00%	3,30%	1,70%	0,00%	0,00%	25,00%
Escola Secundária Abílio Duarte	86,20%	5,20%	0,00%	5,20%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	3,40%	0,00%	0,00%	13,80%
Escola Secundária Achada Grande	63,80%	12,10%	1,70%	0,00%	0,00%	1,70%	0,00%	1,70%	10,30%	5,20%	3,40%	36,10%
Escola Secundária de Salineiro	58,30%	8,30%	8,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	16,70%	0,00%	0,00%	41,60%
Liceu Domingos Ramos	65,50%	6,90%	1,70%	10,30%	5,20%	1,70%	0,00%	0,00%	6,90%	0,00%	1,70%	34,40%

Tabela 62 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “importunar sexualmente” e a especificidade das escolas

Após análise da tabela.62 verificamos que:

Os cinco lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “importunar sexualmente” são: “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (67,50%); “nos corredores” (59,30%); “em qualquer sítio” (55,30%); “nas casas de banho” (37,60%); e “na sala de aula sem professor” (34,90%). As cinco escolas que mais acontecem esse de tipo mau trato são: Escola Secundária “Tarrafal” (41,80%); Escola Secundária “Salineiro” (41,60%); Escola Secundária “Achada Grande” (36,10%); Escola Secundária “São Miguel” (33,40%); e Liceu “Domingos Ramos” (34,30%). E a escola que menos acontece esse tipo mau trato é a Escola Secundária “Luciano Garcia” (11,20%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “esconder as coisas” e o sexo.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,658 ^a	10	,024
Likelihood Ratio	21,701	10	,017
Linear-by-Linear Association	2,007	1	,157
N of Valid Cases	567		

a. 5 cells (22,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “esconder as coisas” varia em função do sexo.

A tabela.63 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “esconder as coisas” e o sexo.

Sexo	Lugar onde escondem-me as coisas											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Masculino	50,40%	14,50%	1,40%	4,30%	8,90%	9,60%	0,70%	2,50%	3,50%	0,70%	3,50%	49,60%
Feminino	58,90%	11,90%	2,50%	0,70%	11,60%	4,60%	0,70%	1,10%	3,20%	2,10%	2,80%	41,20%
Total		26,40%	3,90%	5,00%	20,50%	14,20%	1,40%	3,60%	6,70%	2,80%	6,30%	90,80%

Tabela 63Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “esconder as coisas” e o sexo.

Após análise da tabela.63 verificamos que:

Os cinco lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “esconder as coisas” são: “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (26,40%); e “na sala de aula sem professor (20,50%); e na sala de aula com professor (14,20%).

Dentro da escola, mas nos espaços exteriores os rapazes são mais prejudicados do que as meninas; Na sala de aula sem professor as meninas são mais prejudicadas; e na sala de aula com professor os rapazes são mais prejudicados.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,386 ^a	18	,008
Likelihood Ratio	40,702	18	,002
Linear-by-Linear Association	8,193	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 12 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “ignorar” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.64 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Lugar onde ignoram-me										
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Sétimo ano	57,60%	15,70%	1,00%	4,20%	6,30%	0,00%	2,10%	3,70%	2,60%	6,80%	3,70%
Oitavo ano	65,60%	9,00%	1,60%	6,30%	3,20%	2,10%	1,60%	4,20%	1,60%	4,80%	5,80%
Nono ano	75,40%	5,90%	0,00%	6,40%	2,70%	2,70%	1,60%	3,20%	1,10%	1,10%	1,10%
Total		30,60%	2,60%	16,90%	12,20%	4,80%	5,30%	11,10%	5,30%	12,70%	10,60%

Tabela 64 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.

Após análise da tabela.64 verificamos que:

Os cinco lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “esconder as coisas” são: “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (30,60%); e “nos corredores (16,90%); e “fora da escola” por pessoas que não são da escola (12,70%).

Os alunos do 7ºano são os mais prejudicados tanto dentro da escola, e nos espaços exteriores como também fora da escola por pessoas que não são da escola. Nos corredores os alunos do 9º ano são os mais prejudicados.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “insultar” e o ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,985 ^a	20	,007
Likelihood Ratio	40,355	20	,005
Linear-by-Linear Association	6,331	1	,012
N of Valid Cases	567		

a. 18 cells (54,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “insultar” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.65 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “insultar” e o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Lugar onde insultam-me											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Sétimo ano	60,20%	8,90%	4,20%	8,90%	4,20%	2,60%	1,60%	2,10%	2,60%	1,00%	3,70%	39,80%
Oitavo ano	67,70%	7,40%	1,10%	6,90%	1,60%	2,10%	0,00%	0,50%	4,20%	2,60%	5,80%	32,20%
Nono ano	79,10%	6,40%	0,50%	4,30%	1,10%	1,10%	0,00%	1,60%	2,10%	2,70%	1,10%	20,90%
Total		22,70%	5,80%	20,10%	6,90%	5,80%	1,60%	4,20%	8,90%	6,30%	10,60%	

Tabela 65 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “ignorar” e o ano de escolaridade.

Após análise da tabela.65 verificamos que:

Os três lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “insultar” são: “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (22,70%); nos corredores (20,10%); e Fora da escola e por pessoas estranhas que não são da escola (10,00%).

Dentro da escola, mas nos espaços exteriores e nos corredores os alunos do 7º ano são os mais prejudicados. Fora da escola os alunos do 8º ano são os mais prejudicados pelas pessoas que não são da escola.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “bater” e o ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,165 ^a	20	,042
Likelihood Ratio	37,772	20	,009
Linear-by-Linear Association	8,372	1	,004
N of Valid Cases	566		

a. 24 cells (72,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “bater” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.66 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “bater” e o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Lugar onde batem-me											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Sétimo ano	70,50%	7,90%	2,10%	2,10%	2,10%	3,20%	0,50%	1,60%	3,20%	1,10%	5,80%	29,60%
Oitavo ano	75,70%	4,80%	0,50%	2,60%	2,10%	2,60%	1,60%	0,00%	2,60%	1,60%	5,80%	24,20%
Nono ano	88,80%	2,10%	0,00%	1,10%	1,60%	0,50%	0,50%	1,10%	0,50%	0,00%	3,70%	11,10%
Total		14,80%	2,60%	5,80%	5,80%	6,30%	2,60%	2,70%	6,30%	2,70%	15,30%	

Tabela 66Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “bater” e o ano de escolaridade.

Após análise da tabela.66 verificamos que:

Os três lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “bater” são: Fora da escola e por pessoas estranhas que não são da escola (15,30%); “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (14,80%); e nos corredores (5,80%).

Os alunos do 7º e do 8º ano são os mais prejudicados não só fora da escola pelas pessoas que não são da escola, mas também dentro da escola nos espaços exteriores e nos corredores.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas que não quer” e o ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,342 ^a	20	,014
Likelihood Ratio	38,976	20	,007
Linear-by-Linear Association	14,054	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 24 cells (72,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o “lugar onde os alunos são vítimas do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” varia em função do ano de escolaridade.

A tabela.67 apresenta o estabelecimento de correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisa que não” e o ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Lugar onde obrigam-me a fazer coisas que eu não quero											
	Não metem comigo	Dentro da escola nos espaços exteriores	Nas casas de banho	Nos corredores	Na aula sem professor	Na aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos que são da escola	Fora da escola por pessoas que não são da escola	Total de incidência
Sétimo ano	71,70%	7,90%	0,50%	2,60%	1,00%	0,00%	0,50%	3,10%	3,10%	1,60%	7,90%	28,20%

Oitavo ano	82,50%	2,60%	1,60%	1,60%	1,10%	0,50%	1,10%	1,10%	3,20%	0,50%	4,20%	17,50%
Nono ano	90,40%	2,10%	0,00%	1,60%	0,00%	0,00%	0,50%	1,10%	0,50%	1,60%	2,10%	9,50%
Total		12,60%	2,10%	5,80%	2,10%	0,50%	2,10%	5,30%	6,80%	3,70%	14,20%	

Tabela 67 Correlação entre o lugar onde os alunos são vítima do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” e o ano de escolaridade.

Após análise da tabela.67 verificamos que:

Os três lugares onde mais os alunos são vítimas do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” são: Fora da escola e por pessoas que não são da escola (14,20%); “dentro da escola, mas nos espaços exteriores” (12,60%); e “em qualquer sítio” (6,80%).

Os alunos do 7º ano são os mais prejudicados não só pelas pessoas que não são da escola fora da escola, mas nos corredores e em qualquer sítio.

Variação da incidência dos maus tratos segundo os agressores

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se existe alguma correlação entre o tipo de mau trato “insultar” e a especificidade da escola quando os alunos assumem o papel de agressor.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	58,971 ^a	36	,009
Likelihood Ratio	61,989	36	,005
Linear-by-Linear Association	6,930	1	,008
N of Valid Cases	567		

a. 29 cells (55,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Insultar em função da especificidade de cada escola.

A tabela.68apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “Insultar” e a especificidade de cada escola.

Nomes das escolas	insulto-o				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Liceu Amílcar Cabral	81,70%	16,70%	0,00%	1,70%	18,40%
Escola Secundária Armando Napoleão Fernandes	80,70%	15,80%	1,80%	1,80%	19,40%
Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves	94,40%	0,00%	5,60%	0,00%	5,60%
Escola Secundária Luciano Garcia	83,30%	11,10%	0,00%	5,60%	16,70%
Escola Secundária Alfredo Cruz da Silva	88,90%	7,90%	3,20%	0,00%	11,10%
Escola Secundária de Tarrafal	91,70%	5,60%	2,80%	0,00%	8,40%
Escola Secundária de São Miguel	88,90%	8,30%	0,00%	2,80%	11,10%
Escola Secundária Fulgêncio Tavares	81,80%	9,10%	9,10%	0,00%	18,20%
Escola Constantino Semedo	68,30%	21,70%	3,30%	6,70%	31,70%
Escola Secundária Abílio Duarte	67,20%	29,30%	1,70%	1,70%	32,70%
Escola Secundária Achada Grande	67,20%	22,40%	10,30%	0,00%	32,70%
Escola Secundária de Salineiro	75,00%	16,70%	8,30%	0,00%	25,00%
Liceu Domingos Ramos	75,90%	20,70%	3,40%	0,00%	24,10%

Tabela 68Variação de incidência do tipo de mau trato “insultar” em que o aluno se assume como agressor em função da especificidade da escola

Após termos analisado a tabela.68 constatamos o seguinte:

As cinco escolas onde maior percentagem de alunos disseram que insultam os seus colegas são: Escola Secundária “Abílio Duarte”(32,70%); Escola Secundária “Achada Grande” (32,70%); Secundária Constantino Semedo (31,70%); Escola secundária de “Salineiro” (25,00%); Liceu “Domingos Ramos” (24,10%);). E a escola onde menos os alunos insultam os seus colegas é a Escola Secundária Carlos Alberto Gonçalves (5,60%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,806 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,508	3	,001
Linear-by-Linear Association	13,955	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.41 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “impedir de participar nas actividades” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

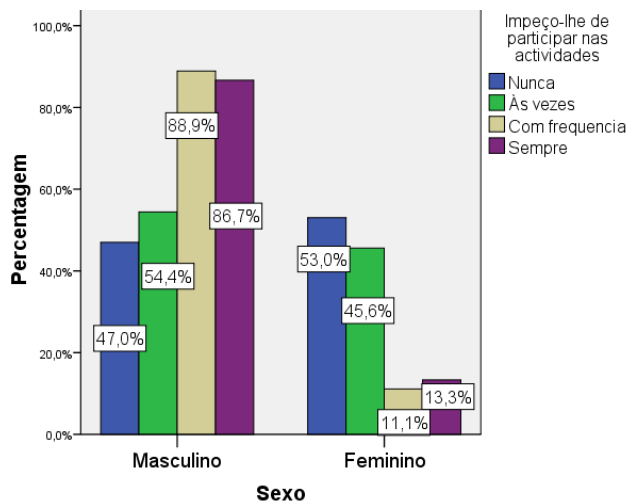


Gráfico 41 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (53,0%) que afirmaram que nunca impediram os colegas de participarem nas actividades do que a percentagem dos rapazes (47, 0%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (54,4%) que disseram que às vezes “impediram os colegas de participarem nas actividades” do que a percentagem de meninas (45,6%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (88,9%) que afirmaram que com frequência os “impedem” os colegas de participarem nas actividades do que a percentagem de meninas (11,1%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (86,70%) que afirmaram que sempre “impedem” os seus colegas de participarem nas actividades do que a percentagem de meninas (13,3%) que fizeram essas afirmações.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “insultar” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,574 ^a	3	,009
Likelihood Ratio	11,850	3	,008
Linear-by-Linear Association	11,448	1	,001
N of Valid Cases	567		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Insultar” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.42 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “insultar” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

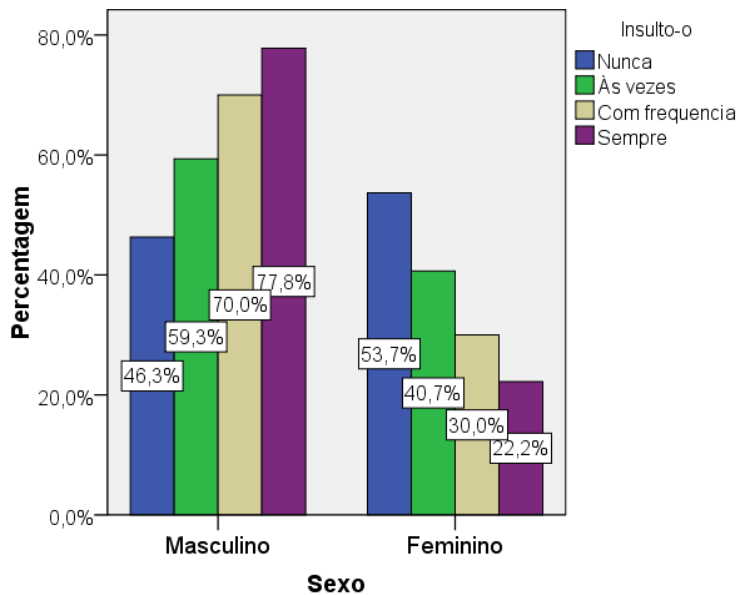


Gráfico 42 Influência do sexo na manifestação do mau trato “insultar”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (53,7%) que afirmaram que nunca insultam os seus colegas do que a percentagem dos rapazes (46,3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (59,3%) que disseram que às vezes “insultaram os colegas” do que a percentagem de meninas (40,7%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (70,0%) que afirmaram que com frequência “insultaram” os colegas do que a percentagem de meninas (30,0%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (77,8%) que afirmaram que sempre “insultaram” os seus colegas do que a percentagem de meninas (22,2%) que fizeram essas afirmações.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “roubar as coisas” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,385 ^a	3	,004
Likelihood Ratio	13,639	3	,003
Linear-by-Linear Association	8,370	1	,004
N of Valid Cases	567		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,98.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Roubar as coisas” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.43 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “Roubar as coisas” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

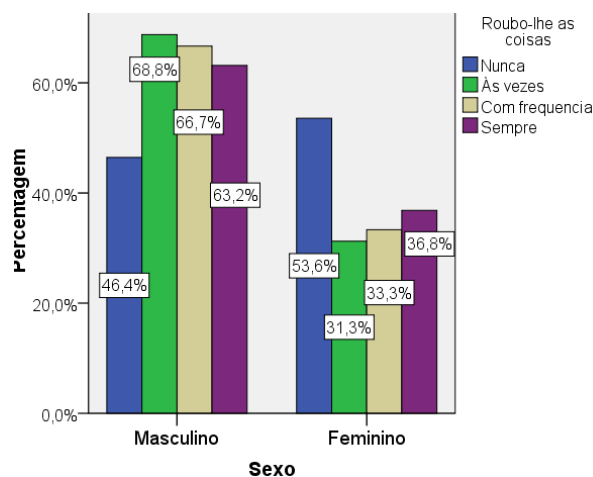


Gráfico 43 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (53,6%) que afirmaram que nunca roubaram as coisas dos colegas do que a percentagem de rapazes (46, 4%) que fizeram tal afirmação;

- ❖ Maior percentagem de rapazes (68,8%) que disseram que às vezes “roubaram as coisas” dos colegas a percentagem de meninas (31,3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (66,7%) do que a percentagem de meninas (33,3%) que afirmaram que com frequência “roubaram as coisas” dos colegas;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (63,20%) que afirmaram que sempre “Roubaram as coisas” dos seus colegas do que a percentagem de meninas (36,8%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “Bater” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,164 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	29,177	3	,000
Linear-by-Linear Association	25,590	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Bater” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.44 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “Bater” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

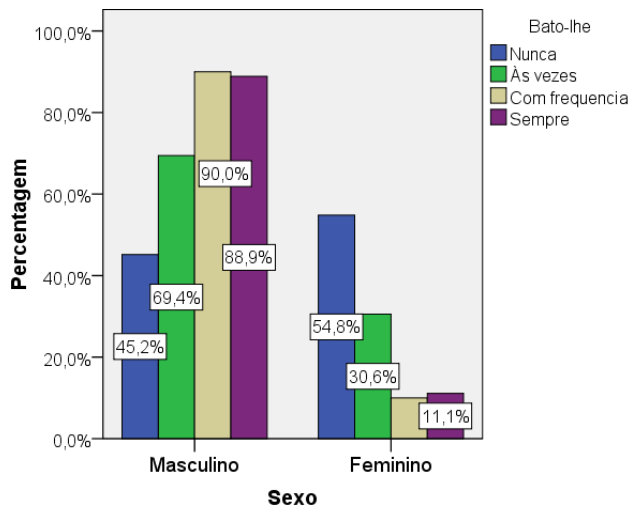


Gráfico 44 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “bater”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (54,8%) que afirmaram que nunca bateram nos colegas do que a percentagem de rapazes (45, 2%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (69,4%) que disseram que às vezes “bateram” nos colegas do que a percentagem de meninas (30,6%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (90,0%) do que a percentagem de meninas (10,0%) que afirmaram que com frequência “bateram” nos colegas;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (89,90%) que afirmaram que sempre “Bateram” nos seus colegas do que a percentagem de meninas (11,1%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,244 ^a	3	,017
Likelihood Ratio	10,554	3	,014
Linear-by-Linear Association	10,093	1	,001
N of Valid Cases	566		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,47.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Ameaçar para meter medo” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.45 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “Ameaçar para meter medo” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

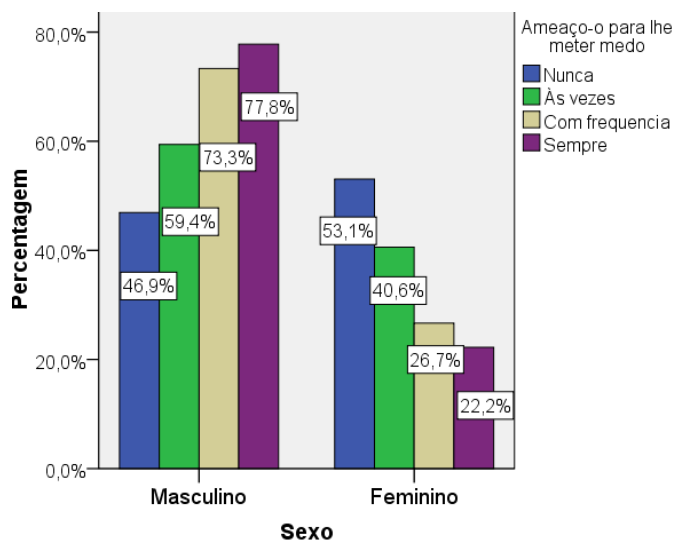


Gráfico 45 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (53,1%) que afirmaram que nunca ameaçaram os colegas para meter-lhes medo do que a percentagem de rapazes (46, 9%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (59,4%) que disseram que às vezes “ameaçaram os colegas para meter-lhes medo” do que a percentagem de meninas (40,6%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (73,3%) do que a percentagem de meninas (26,7%) que afirmaram que com frequência “ameaçam os colegas para meter-lhes medo” os colegas;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (77,80%) que afirmaram que sempre “ameaçaram os colegas para meter-lhes medo do que a percentagem de meninas (22,2%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “Importunar sexualmente” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,015 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,140	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,671	1	,000
N of Valid Cases	566		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Importunar sexualmente” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.46 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo mau trato “importunar sexualmente” e o sexo dos alunos que se manifestam como agressores.

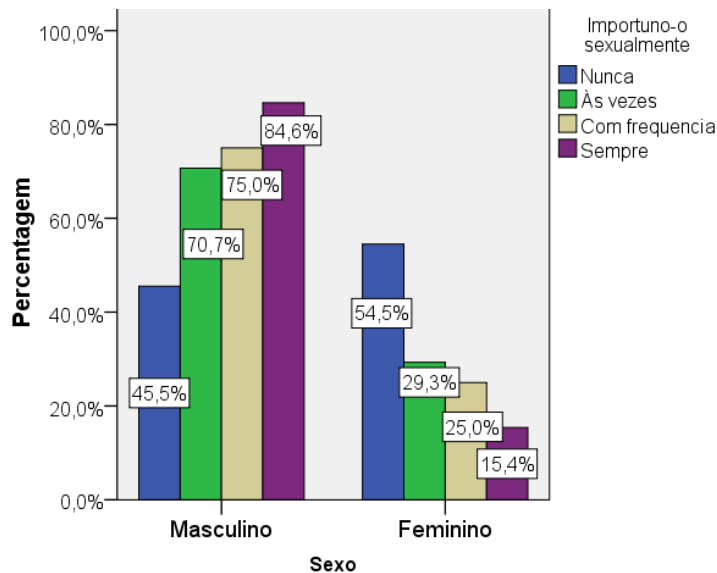


Gráfico 46 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “importunar sexualmente”

Após termos analisado o gráfico verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (54,5%) que afirmaram que nunca importunaram os colegas sexualmente do que a percentagem de rapazes (45,5%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (70,7%) que disseram que às vezes “Importunaram os colegas sexualmente” do que a percentagem de meninas (29,3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (75,0%) do a percentagem de meninas (25,5%) que afirmaram que com frequência “Importunam os colegas sexualmente”;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (84,60%) que afirmaram que sempre “importunaram sexualmente os colegas do que a percentagem de meninas (15,4%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “Obrigar a fazer coisas que não quer” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,222 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	19,185	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,328	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,48.

“Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.47 representa o estabelecimento de correlação entre “Obrigar a fazer coisas que ele não quer” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

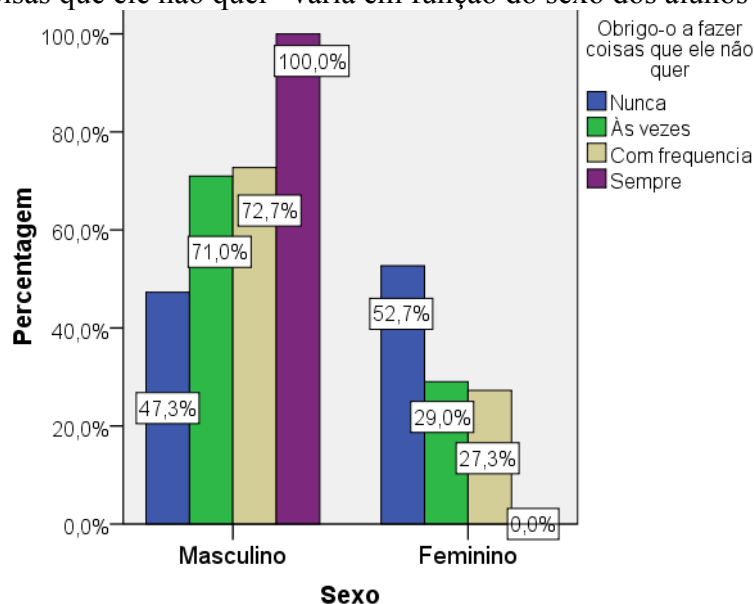


Gráfico 47 Influência do sexo na manifestação do mau trato “obrigar a fazer coisas”

Após termos analisado o gráfico.47 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (52,7%) que afirmaram que nunca obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem do que a percentagem de rapazes (47, 3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (71,1%) que disseram que às vezes “obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem” do que a percentagem de meninas (29,3%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (72,7%) do que a percentagem de meninas (27,3%) que afirmaram que com frequência “obrigam os colegas a fazerem coisas que eles não querem”;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (100,00%) que afirmaram que sempre “Obrigaram os colegas a fazerem aquilo que eles não querem do que a percentagem de meninas (0,0%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado testarmos se a incidência do tipo de mau trato “ameaçar com armas” varia em função do sexo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,308 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,731	3	,000
Linear-by-Linear Association	14,822	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,48.

“Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “Ameaçar com armas” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

O gráfico.48 representa o estabelecimento de correlação entre “ameaçar com armas” varia em função do sexo dos alunos se manifestam como agressor.

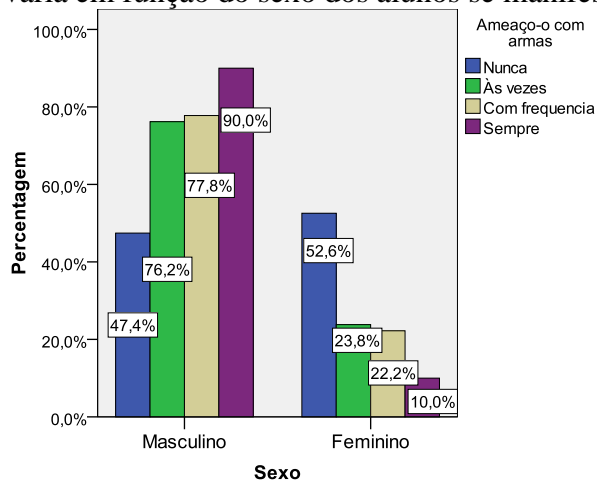


Gráfico 48 Influência do sexo na manifestação do tipo de mau trato “ameaçar com armas”

Após termos analisado o gráfico.48 verificamos que:

- ❖ Maior percentagem de meninas (52,6%) que afirmaram que nunca “ameaçaram os colegas com armas” do que a percentagem de rapazes (47, 4%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (76,2%) que disseram que às vezes “ameaçaram os colegas com armas” do que a percentagem de meninas (23,8%) que fizeram tal afirmação;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (77,8%) do que a percentagem de meninas (22,2%) que afirmaram que com frequência “ameaçaram os colegas com armas”;
- ❖ Maior percentagem de rapazes (90,00%) que afirmaram que sempre “ameaçaram os colegas com armas” do que a percentagem de meninas (10,0%) que fizeram essa afirmação.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,531 ^a	6	,017
Likelihood Ratio	15,462	6	,017
Linear-by-Linear Association	1,950	1	,163
N of Valid Cases	567		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,94.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.49 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “As tabelas. e apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o tipo de mau trato “Colocar nomes” varia em função do ano de escolaridade.

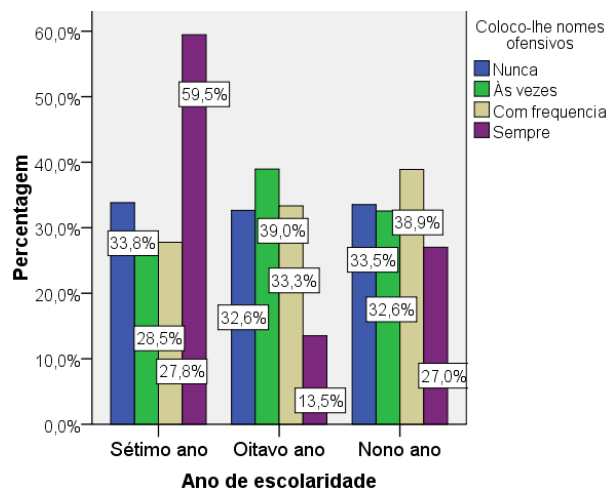


Gráfico 49 Influência do nível de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”

Através da análise gráfico.49 constatamos que:

- ❖ Há mais percentagem de alunos do 7º ano (33,8%) que disseram que nunca colocaram ofensivos aos colegas do que os alunos do 8º e do 9º;

- ❖ Há mais alunos do 8º ano (39,0%) que disseram que às vezes colocaram nomes ofensivos aos colegas do que os alunos dos outros níveis;
- ❖ Há mais alunos do 9º ano (38,9%) que disseram que com frequência colocam nomes ofensivos aos colegas do que os alunos dos outros níveis;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (59,5) que disseram que com frequência colocam nomes ofensivos aos colegas do que os alunos dos outros níveis;;

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado e da Tabela de Contingência para testarmos se o tipo de mau trato “roubar as coisas” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,909 ^a	6	,003
Likelihood Ratio	21,262	6	,002
Linear-by-Linear Association	9,029	1	,003
N of Valid Cases	567		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,98.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção do tipo de mau trato “roubar as coisas” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.50 apresenta o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “roubar as coisa” e o nível de escolaridade.

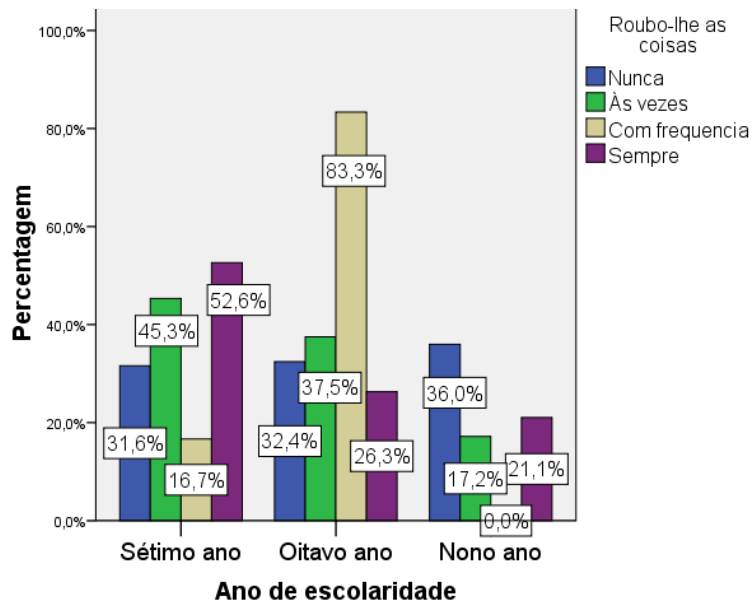


Gráfico 50 Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “roubar as coisas”

Através da análise gráfico.50 constatamos que:

- ❖ Há maior percentagem de alunos do 9º ano (36,2%) que disseram que nunca roubaram as coisas dos colegas do que os alunos do 7º e do 8º ano;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (45,3%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que roubaram as coisas dos colegas às vezes.
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (83,3%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que disseram que com frequência roubaram as coisas dos colegas;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (52,6%) do que alunos dos outros níveis que disseram que sempre destruíram as coisas dos colegas;

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas” varia em função do ano de escolaridade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,121 ^a	6	,041
Likelihood Ratio	13,637	6	,034
Linear-by-Linear Association	6,431	1	,011
N of Valid Cases	567		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a percepção da ocorrência de situações na escola em que “Obrigar a fazer coisas” varia em função do nível de escolaridade.

O gráfico.51 representa o estabelecimento de correlação entre o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas que ele não quer” e o nível de escolaridade.

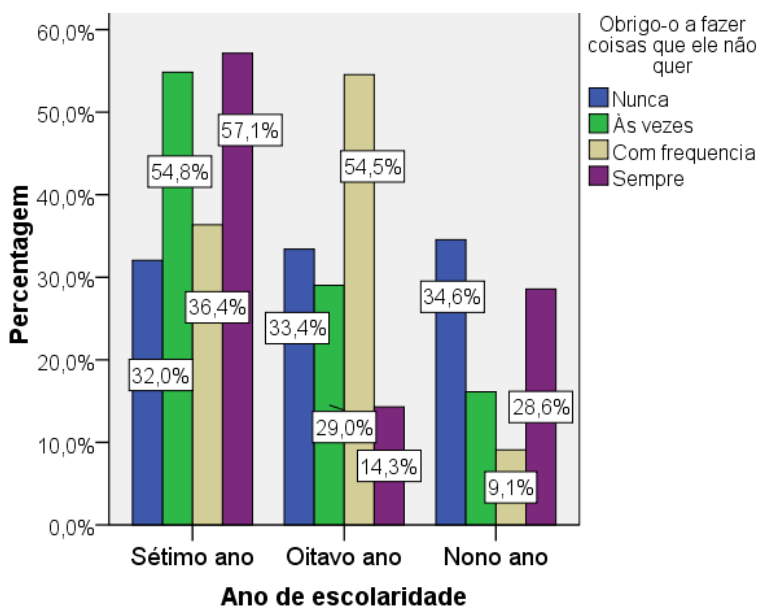


Gráfico 51 Influência do ano de escolaridade na manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”

Através da análise gráfico.51 constatamos que:

- ❖ Há maior percentagem de alunos do 9º ano (34,6%) do que alunos dos outros níveis que disseram que nunca obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (54,8%) do que os alunos dos outros níveis que disseram que às vezes obrigam os colegas a fazerem coisas que eles não querem.
- ❖ Há mais alunos do 8º ano (54,5%) do que alunos dos outros níveis de escolaridade que disseram que com frequência obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem;
- ❖ Há mais alunos do 7º ano (57,1%) do que alunos dos outros níveis que disseram que sempre obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem;

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato “esconder as coisas” varia em função da idade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,606 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	30,408	12	,002
Linear-by-Linear Association	17,076	1	,000
N of Valid Cases	567		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato “esconder as coisas” varia em função da idade.

A tabela.69 apresenta o estabelecimento de correlação entre a situação em que “os alunos escondem as coisas dos colegas” e a idade.

Escondo-lhe as coisas					
Idade	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
< 12 anos	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
12 a 13 anos	78,30%	20,10%	1,10%	0,50%	21,70%
14 a 15 anos	63,00%	32,90%	1,20%	2,80%	36,90%
16 a 17 anos	62,70%	28,80%	4,20%	4,20%	37,20%
> 17 anos	64,70%	11,80%	11,80%	11,80%	35,40%

Tabela 69Variação de incidência do tipo de mau trato “esconder as coisas” em função da idade

Dos total dos alunos inqueridos verificamos que:

- ❖ A faixa etária em que os alunos mais escondem as coisas dos colegas é a que vai dos 16 a 17 anos (37,20%); e a que menos os alunos escondem as coisas dos colegas é compreendida entre 12 a 13 anos de idade (21,70%);
- ❖ Os alunos com idade menor de 12 anos disseram que nunca “esconderam as coisas” dos colegas.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o tipo de mau trato através do “telemóvel e internet” varia em função da idade.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,817 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	17,961	12	,117
Linear-by-Linear Association	2,526	1	,112
N of Valid Cases	566		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho.

Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato através do “telemóvel e da internet ” varia em função da idade dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.70 apresenta a correlação entre o tipo de mau trato “telemóvel e da internet ” varia em função da idade dos alunos que se manifestam como agressores.

Mau trato através do telemóvel e da internet					
Idade	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
< 12 anos	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
12 a 13 anos	92,30%	6,60%	0,50%	0,50%	7,60%
14 a 15 anos	93,10%	5,30%	0,80%	0,80%	6,90%
16 a 17 anos	92,40%	7,60%	0,00%	0,00%	7,60%
> 17 anos	64,70%	23,50%	11,80%	0,00%	35,30%

Tabela 70Variação de incidência do mau trato através do “telemóvel e da internet” em função da idade

Dos total dos alunos inqueridos verificamos que:

- ❖ Os alunos que mais maltratam os colegas através do telemóvel e internet são os que estão na faixa etária maior que 17 anos (35,30%); e os alunos que menos maltratam os colegas através do telemóvel e da internet são os que estão na faixa etária compreendida entre 14 a 15 anos de idade (6,90%);
- ❖ Os alunos com idade inferior aos 12 anos disseram que nunca maltrataram os colegas através do telemóvel e da internet”.

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “Ignorar”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,823 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	18,074	15	,259
Linear-by-Linear Association	,325	1	,569
N of Valid Cases	565		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato através do “ignorar ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.71 apresenta a correlação entre o tipo de mau trato “ignorar ” o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Ignoro-o				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	75,90%	19,90%	1,60%	2,50%	24,00%
Guiné Bissau	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	50,00%
Senegal	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Portugal	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%
Angola	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 71 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “ignorar”

A partir da análise da tabela.64 constamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “ignoram” os colegas são senegaleses. Do total dos alunos inqueridos cujo país de origem é Senegal 100,00% afirmaram que ignoram os colegas. E os que menos “ignoram” os colegas são os cabo-verdianos

(24,00%). Os outros alunos cujos países não estão identificados na tabela afirmaram que nunca ignoraram os colegas.

- ❖ Maior percentagem dos alunos Cabo-Verdianos que disseram que sempre ignoram os colegas (33,30%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “Impedir de participar nas actividades”

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	39,618 ^a	15	,001
Likelihood Ratio	19,395	15	,196
Linear-by-Linear Association	1,613	1	,204
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.72 apresenta a correlação entre a manifestação do tipo “impedir de participar nas actividades ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Impeço-o de participar nas actividades				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	82,50%	13,60%	1,40%	2,50%	17,50%
Guiné Bissau	25,00%	50,00%	25,00%	0,00%	75,00%
Senegal	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Portugal	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	50,00%
Angola	66,70%	0,00%	0,00%	33,30%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 72 Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”

A partir da análise da tabela.72 constamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “impedem os colegas de participarem nas actividades” são senegaleses. Dotal dos alunos inqueridos cujo país de origem é Senegal 100,00%) afirmaram que impedem os colegas de participarem de actividades. E os que menos “impedem os colegas de participarem nas actividades” são cabo-verdianos (17,50%)
- ❖ Maior percentagem dos alunos angolanos que disseram que sempre impedem os colegas de participarem nas actividades (33,30%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-Cuadrado para testarmos se o país de origem dos agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “roubar as coisas”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,066 ^a	15	,006
Likelihood Ratio	9,561	15	,846
Linear-by-Linear Association	,048	1	,826
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “Roubar as coisas ” varia em função do país de origem dos alunos que manifestam como agressores.

A tabela.73 apresenta a correlação entre o tipo de “roubar as coisa ” varia em função do país de origem dos alunos que manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Roubo-lhe as coisas				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	84,10%	11,60%	0,90%	3,40%	15,90%
Guiné Bissau	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Senegal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 73Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “roubar as coisas”

A partir da análise da tabela.73 constatamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “roubam as coisas” dos colegas são provenientes da Angola (33,30%). E os que menos “roubam as coisas” dos colegas são os Cabo-Verdianos (15,90%). Os alunos guineenses, senegaleses, portugueses e outros não identificados na tabela afirmaram que nunca destruíram as coisas dos colegas
- ❖ Os alunos que mais afirmaram que sempre roubaram as coisas dos colegas são cabo-verdianos (3,40%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,464 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	16,451	15	,353
Linear-by-Linear Association	1,010	1	,315
N of Valid Cases	565		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do país de origem dos alunos que manifestam como agressores.

A tabela.74 apresenta a correlação entre a manifestação do tipo de mau trato “ameaçar para meter medo” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Ameaço-o para lhe meter medo				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	83,70%	12,30%	2,70%	1,30%	16,30%
Guiné Bissau	75,00%	0,00%	0,00%	25,00%	25,00%
Senegal	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	0,00%	33,30%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 74Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “ameaçar para meter medo”

A partir da análise da tabela.74 constamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “ameaçam os colegas para lhes meterem medo” são provenientes do Senegal, uma vez que do total dos alunos inqueridos que se manifestam como agressores provenientes do Senegal 100,00% disseram que ameaçam os colegas para lhes meter medo. E os que menos “ameaçam os colegas para lhes meterem medo” são os cabo-verdianos (16,30%). Os alunos cujo país de origem não estão identificados na tabela afirmaram que nunca ameaçaram os colegas para lhes meterem medo.
- ❖ Os alunos que mais afirmaram que sempre ameaçaram os colegas para lhes meterem medo são cabo-verdianos (1,30%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “importunar sexualmente”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,459 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	17,299	15	,301
Linear-by-Linear Association	,618	1	,432
N of Valid Cases	565		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “Importunar sexualmente” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.75 apresenta a correlação entre a manifestação do tipo de mau trato “importunar sexualmente ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Importuno-o sexualmente				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	85,00%	10,30%	2,40%	2,40%	15,10%
Guiné Bissau	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%
Senegal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	33,30%	33,30%	33,30%	0,00%	66,60%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 75Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “importunar sexualmente”

A partir da análise da tabela.75 constamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “importunaram os colegas sexualmente” são provenientes da Angola(66,60%). E os que menos “importunaram os colegas sexualmente” são os cabo-verdianos (15,10%). Os alunos senegaleses, portugueses e outros cujo país de origem não estão identificados na tabela afirmaram que nunca importunaram os colegas sexualmente.
- ❖ Os alunos mais afirmaram que sempre destroem as coisas dos colegas são cabo-verdianos (2,40%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas que ele não quer”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	85,628 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	18,473	15	,239
Linear-by-Linear Association	2,225	1	,136
N of Valid Cases	566		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que a manifestação do tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.76 apresenta a correlação entre a manifestação do tipo de “obrigar a fazer coisas que não quer ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Obrigo-o a fazer coisas que ele não quer				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	91,70%	5,60%	1,60%	1,10%	8,30%
Guiné Bissau	75,00%	0,00%	0,00%	25,00%	25,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%

Portugal	00,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	0,00%	33,30%	0,00%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 76Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato “obrigar a fazer coisas”

A partir da análise da tabela.76 constatamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais “obrigaram os colegas a fazerem coisas eles não querem” são provenientes do Senegal (100,0%). E os que menos “obrigaram os colegas a fazerem coisas que não querem” são os Cabo-Verdianos (8,30%). Os alunos Portugueses e outros cujo país de origem não estão identificados na tabela afirmaram que nunca obrigaram os colegas a fazerem coisas que eles não querem.
- ❖ Os alunos mais afirmaram que sempre obrigaram os colegas a fazerem as coisas que eles não querem são Cabo-Verdianos (25,00%).

A tabela seguinte apresenta dados relativos ao teste de Qui-quadrado para testarmos se o país de origem dos alunos que se manifestam como agressores influencia a manifestação tipo de mau trato através do “telemóvel e da internet”.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	143,287 ^a	15	,000
Likelihood Ratio	18,543	15	,235
Linear-by-Linear Association	1,321	1	,250
N of Valid Cases	565		

a. 22 cells (91,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Através da análise desta tabela, com $p < 0.05$ pode verificar-se que não há condições estatísticas para aceitar a hipótese nula, o que implica aceitar a hipótese alternativa. Isto quer dizer também que há condições estatísticas para aceitar a hipótese de trabalho. Partindo deste pressuposto podemos dizer que o tipo de mau trato através do “telemóvel e

da internet ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

A tabela.77 apresenta a correlação entre a manifestação do tipo de mau trato através do “telemóvel e da internet ” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

País de origem da vítima	Mau trato através do telemóvel e da internet				
	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Cabo verde	92,20%	6,70%	0,50%	0,50%	7,70%
Guiné Bissau	75,00%	0,00%	25,00%	0,00%	25,00%
Senegal	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
Portugal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Angola	66,70%	33,30%	0,00%	0,00%	33,30%
Outros	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabela 77Relação entre o país de origem do agressor e o tipo de mau trato através do “telemóvel e internet”

A partir da análise da tabela.77 constamos que nas diferentes escolas secundárias em estudo:

- ❖ Os alunos que mais maltratam os colegas através do “telemóvel e da internet” são provenientes do Senegal (100,00%). E os que menos “maltratam os colegas através do telemóvel e da internet” são os Cabo-Verdianos (7,70%). Os alunos Guineenses e Portugueses afirmaram que nunca maltratam os colegas através do telemóvel e da internet”.
- ❖ Os alunos que mais afirmaram que sempre maltrataram os colegas através do telemóvel e da internet” são os cabo-verdianos (0,50%).

1.4.5 Características dos protagonistas e as situações de ocorrência dos maus tratos

Neste item vamos descrever os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados aos alunos, cujas perguntas referem-se aos vários aspectos relacionados com as características dos maus tratos e as situações de ocorrência desses maus tratos. Neste caso as respostas estarão relacionadas com os tipos de pessoas que agridem a vítima; sexo dos

agressores; lugar onde ocorre os maus tratos e as relações de convivência estabelecidas na escola.

Tipos de agressores

A tabela.78 contem dados provenientes da opinião dos alunos, que manifestam como vítimas, e, revelam que os principais agressores são: rapazes e meninas, que podem actuar individualmente ou em grupo, porém mostra também que outras pessoas participam na agressão desses alunos.

Tipos de abuso recebido	Ningumém	Um rapaz	Uns rapazes	Uma rapariga	Umas raparigas	Rapazes e raparigas	Toda a gente
Ignoram-me	63,1	7,8	9,5	6,2	5,5	5,3	2,6
Impedem-me de participar nas actividades	70,4	6,0	9,2	4,4	3,4	4,6	2,1
Insultam-me	67,5	6,3	7,8	4,1	3,5	7,2	3,5
Colocam-me nomes que ofendem	54,3	14,5	11,8	5,1	2,8	9,0	2,5
Falam mal de mim	51,5	13,2	6,2	8,1	10,9	7,2	2,8
Escondem-me as coisas	54,7	17,8	9,9	6,2	2,6	6,9	1,9
Destroem-me as coisas	67,7	11,6	8,3	3,4	1,8	4,8	2,5
Roubam-me as coisas	51,5	16,8	13,2	4,2	2,1	8,3	3,9
Batem-me	80,1	6,2	6,5	1,9	1,6	2,3	1,4
Fazem-me ameaças para lhe meter medo	74,0	7,2	9,2	1,9	1,4	3,2	3,0
Importunam-me sexualmente	75,1	7,1	7,1	4,9	1,9	2,6	1,2
Obrigam-me a fazer coisas que eu não quero	84,8	3,5	4,8	1,2	1,4	2,8	1,4
Ameaçam-me com armas	84,3	5,3	3,9	1,2	1,2	1,6	2,5

Tabela 78Tipos de agressores segundo a opinião dos alunos que se manifestam como vítimas

Através da análise desta tabela, que contem informações provenientes dos alunos, que se manifestam como vítimas das diferentes Escolas Secundárias em estudo da Ilha de Santiago constatamos que os rapazes são os principais agressores em qualquer um dos tipos de maus tratos, são perpetrados tanto individualmente como em grupo.

Por meio desta tabela verificamos que alguns tipos de maus tratos como: “colocar nomes ofensivos”, “falar mal”, “esconder as coisas”, “destruir as coisas”, “roubar as coisas” e

“ameaçar com armas” são realizados mais de uma forma individual do que em grupo. E os outros tipos de maus tratos como: “ignorar”, “impedir”, “insultar”, “bater”, “fazer ameaças para meter medo” e “obrigar a fazer coisas com ameaças” são perpetrados mais em grupo que individualmente. Constatamos que não existe diferença em termos percentuais relativamente à forma da realização do tipo de mau trato “importunar sexualmente”, isto é, a percentagem dos agressores que actuam em grupo é igual à dos que actua individualmente.

Através desta tabela podemos constatar que relativamente ao tipo de mau trato “falar mal”, apesar de existirem mais rapazes, que falam mal dos colegas de uma forma individual, a as meninas, quando estão em grupo falam mal dos colegas mais dos que os rapazes em grupo.

Lugares onde acontecem os principais tipos de maus tratos contra os alunos

A tabela.79 apresenta dados proveniente da opinião dos alunos que manifestam como vítimas das situações de maus tratos nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo verde relativamente ao lugar onde ocorre os principais tipos de maus tratos.

Tipos de abuso recebido	Não se metem comigo	Nos espaços exteriores, dentro da escola	Na casa de banho	Nos corredores	Na sala de aula sem professor	Na sala de aula com professor	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos da escola	Fora da escola por pessoas estranhas
Ignoram-me	66,1	10,2	,9	5,6	4,1	1,6		1,8	3,7	1,8	4,2
Impedem-me de participar nas actividades	67,4	13,4	1,1	3,2	3,7	2,6	,2	1,8	1,2	1,2	4,2
Insultam-me	69,0	7,6	1,9	6,7	2,3	1,9	,5	1,4	3,0	2,1	3,5
Colocam-me nomes que ofendem	46,4	12,2	1,4	5,6	4,1	,2	8,6	2,5	8,3	3,7	7,1
Falam mal de mim	44,3	13,2	2,6	11,3	5,5	1,9	1,2	3,2	8,6	3,4	4,8
Escondem-me as coisas	54,7	13,2	1,9	2,5	10,2	7,1	,7	1,8	3,4	1,4	3,2
Destroem-me as coisas	63,7	10,1	1,6	1,9	8,5	4,9	,5	2,3	2,3	1,2	3,0
Roubam-me as coisas	49,9	15,0	,9	1,9	12,3	11,1	,4	1,6	3,0	1,2	2,6

Batem-me	78,3	4,9	,9	1,9	1,9	2,1	,9	,9	2,1	,9	5,1
Fazem-me ameaças para lhe meter medo	71,2	6,2	2,5	4,2	2,8	1,6	,9		3,7	1,9	4,9
Importunam-me sexualmente	73,5	5,3	2,5	5,1	2,8	1,1	,7	1,4	3,7	1,6	2,3
Obrigam-me a fazer coisas que eu não quero	81,5	4,2	,7	1,9	,7	,2	,7	1,8	2,3	1,2	4,8
Ameaçam-me com armas	81,1	2,1	1,4	1,6	1,2	,5		1,8	1,6	1,9	6,7

Tabela79: Lugares onde acontecem os principais tipos de maus tratos entre os colegas segundo as vítimas

Através da análise da tabela constatamos que “dentro da escola nos espaços exteriores” é o lugar onde acontece os principais tipos de maus tratos: “ignorar” (10,2%), “impedir de participar nas actividades” (13,4%), “insultar” (7,6%), “colocar nomes ofensivos” (12,2%), “falar mal” (13,2%), “esconder as coisas” (13,2%), “destruir as coisas”(10,1%), “roubar as coisas” (15%), “bater” (4,9%), “fazer ameaças para meter medo”(6,2%) e “importunar sexualmente” (5,3%). Verificamos ainda que os tipos de maus tratos como “obrigar a fazer coisas com ameaças” (4,8%) e “ameaçar com armas” (6,7%) acontecem mais fora das Escolas perpetradas pelas pessoas estranhas às Escolas.

Por meio desta tabela verificamos que alguns tipos de maus tratos acontecem de uma forma bastante significativa em outros lugares, que não são “dentro da escola nos espaços exteriores”, tais como:

- ❖ “Insultar” acontece também nos corredores (6,7%) num valor percentual bastante significativo;
- ❖ “Colocar nomes” acontece ainda nos refeitórios (8,6%) e em qualquer sítio (8,3%);
- ❖ “Falar mal” acontece ainda nos corredores (11,3%) e em qualquer sítio (8,6%) num valor percentual muito significativo;
- ❖ Esconder as coisas” acontece num valor percentual muito significativo na sala de aula com professor (7,1%) e sem professor (10,2%);

- ❖ “Destruir as coisas” acontece ainda nas salas de aulas sem professor (8,5%)num valor percentual bastante significativo;
- ❖ “Roubar as coisas “acontece num valor percentual muito significativo na sala de aula com professor (11,1%) e sem professor (12,3%).

1.4.6 Reacção dos protagonistas perante à situação de maus tratos na escola

A situação de maus tratos coloca os alunos numa situação tão escravizadora, quando surge na escola, nem todos os alunos, que são vítimas, optam para sofrerem calados, por isso recorrem aos colegas ou outras pessoas adultas (professores, director de turma, psicólogo ou vizinho) para lhes ajudarem a saírem daquela situação amarga.

O gráfico.52 apresenta dados, que nos permitem saber, quem são as pessoas, que os alunos na situação de vítimas, recorrem para receberem ajuda.

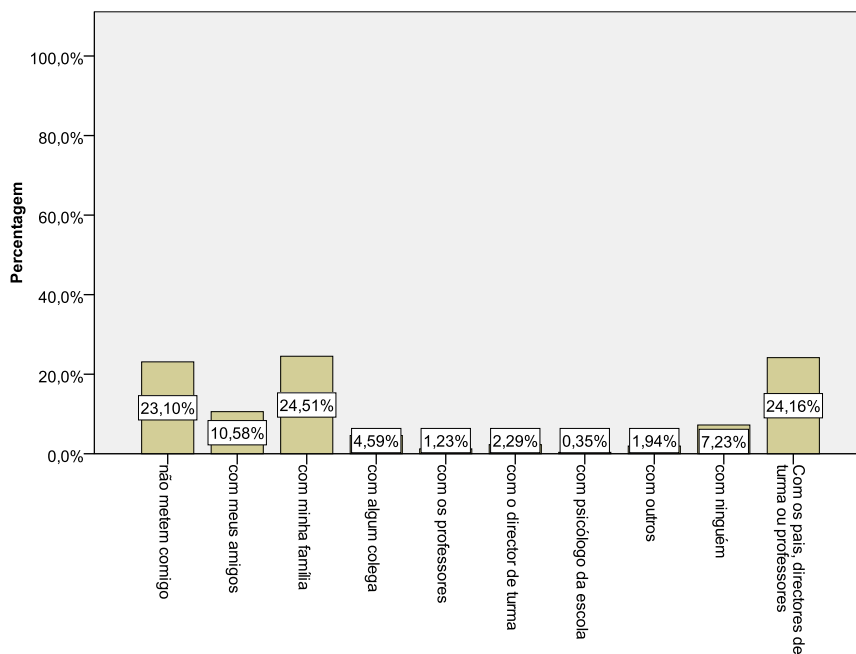


Gráfico 52: Tipos de pessoas que maltratam as vítimas

Em situação de maus tratos na escola, a maioria dos alunos inquiridos (76,9%) pedem ajuda, dos quais:10,58% falam com os seus amigos; 24,51% falam com a família; 4,59%

recorrem aos seus colegas; 1,23% desabam com os seus professores; 2,29% optam por falar com o director de turma; 0,35% falam com o psicólogo da escola; 1,94% recorrem as outras pessoas; 24,16% preferem falar com várias pessoas (pais, directores de turmas, e professores).

Através da análise deste gráfico constatamos que a maioria dos alunos, que pedem ajuda, optam em procura-la na família. É de ressaltar ainda que uma percentagem muita significativa de alunos preferem buscar socorro não só na família, mas também aos professores e/ou directores de turma, porém uma percentagem não muito baixa (7,23%) preferem sofrer calados, por isso não procuram ajuda.

O gráfico.53 apresenta informações das pessoas que vem socorrer a vítima quando elas sofrem maus tratos pelos colegas na escola. Uma situação que nos chama atenção relaciona-se com as informações do gráfico anterior, destacam a família como a preferência das vítimas porém neste gráfico os amigos atendem a vítima muito mais que os pais.

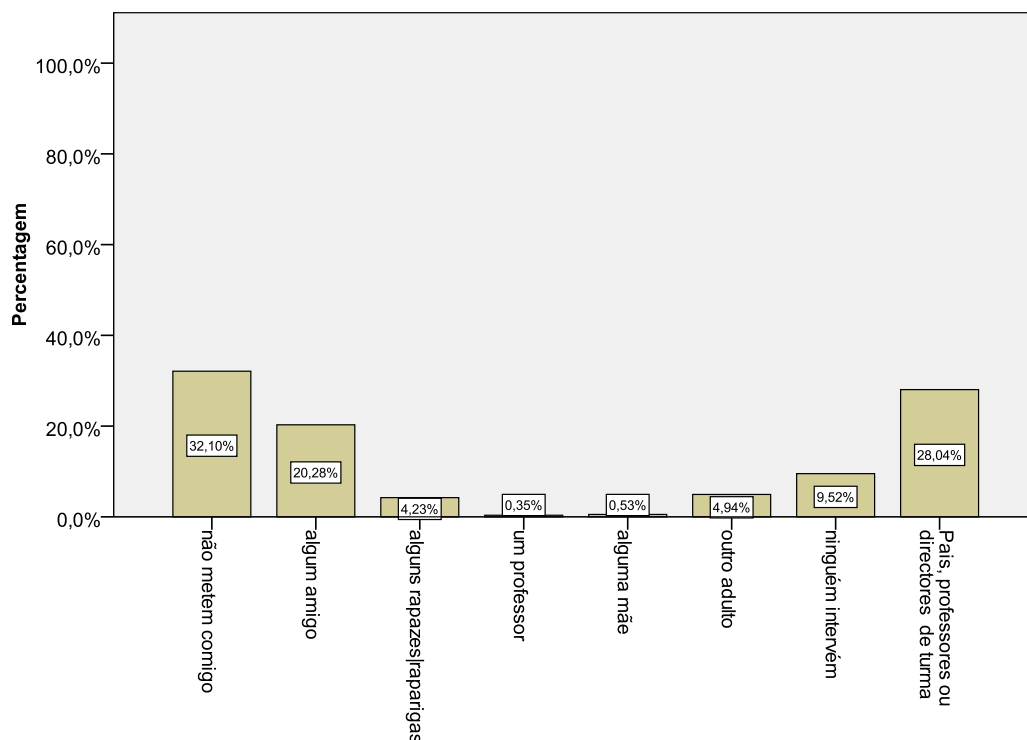


Gráfico 53:Pessoas que vem socorrer as vítimas

Da análise do gráfico.106 percebemos que ter amigos é um factor muito importante na vida dos alunos, uma vez boa percentagem dos alunos vítimas de situação de maus tratos (20,28%)nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago são socorridos pelos seus amigos. Verificamos que 28,04% dos alunos vítimas de maus tratos foram socorridos por vários tipos de pessoas: pais, professores e/ou directores de turma.

Uma situação não muito agradável relaciona-se com o facto de alguns alunos em situação de maus tratos nas diferentes escolas Secundárias em estudo, apesar de recorrem ajuda, ninguém vem ao seu socorro, o que segundo Ortega et al (1998) esses alunos vítimas de violência podem tornar-se violentos a partir do momento, que se sentem sem recursos.

O gráfico.54 apresenta informações relacionado com atitude dos alunos quando um aluno maltrata o seu colega de uma forma continuada. Segundo os alunos que se manifestam como agressores, quando maltratam um colega de uma forma continuada, os alunos apresentam reacções diferentes.

De acordo este gráfico16,49% dos alunos inquiridos afirmam que os colegas ficam indiferentes quando eles maltratam um outro colega de uma forma continuada. No entanto 8,87% dos alunos afirmaram que os seus colegas não ficam satisfeitos, por isso rejeitam-nos.

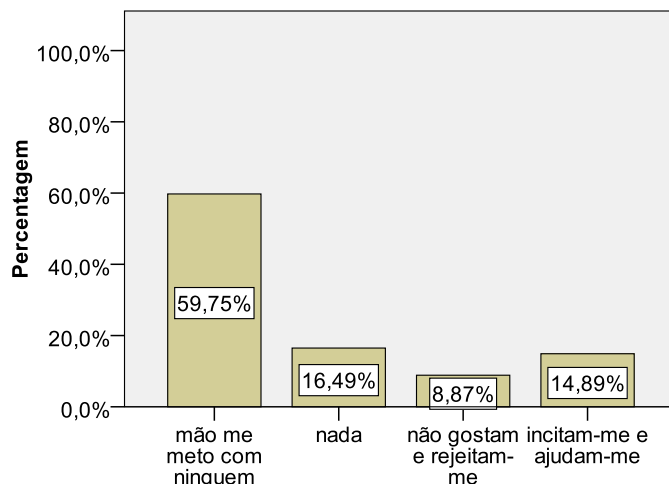


Gráfico 54: Relacionamento dos colegas com os agressores segundo a opinião dos alunos que se manifestam como agressores

Através do gráfico verificamos que nem todos os alunos reagem de forma negativa perante os alunos agressores, uma vez que 14,89% dos alunos inqueridos revelam que recebem apoio dos colegas, que ajudam-nos a mudarem de atitude.

O gráfico.55 apresenta dados relacionados com atitude dos colegas quando um outro colega é maltratado de uma forma continua.

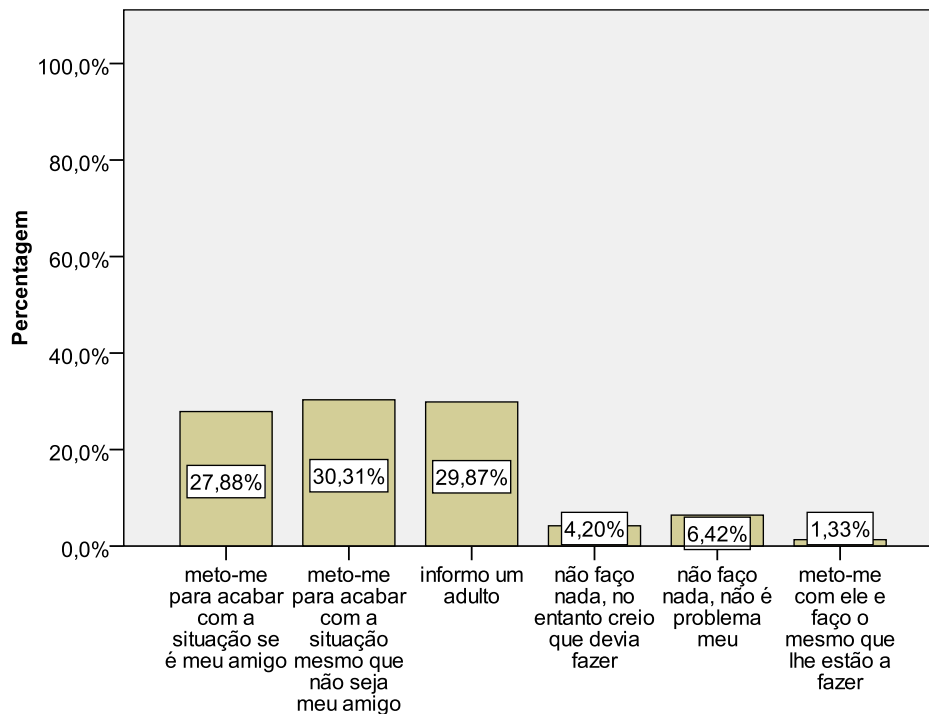
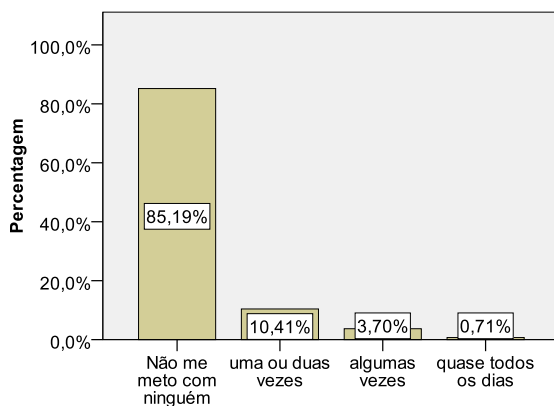


Gráfico 55:Atitude dos alunos quando um colega sofre maus tratos

De acordo com este gráfico: 27,88% de alunos inqueridos afirmam que se as vítimas forem seus amigos, intervem para acabarem com a situação; 30,31% declaram que actuam para acabarem com a situação mesmo se as vítimas não forem seus amigos; 29,87% optam por informarem pessoas adultas; 4,20 % afirmam que não fazem nada, porém reconhecem deviam fazer alguma coisa; 6,42% declaram que não fazem nada porque acham que não estão prejudicados; e 1,33% dos alunos afirmam que vão fazer ao agressor a mesma coisa que ele está a fazer à vítima.

Através da análise do gráfico.55 verificamos que nem sempre os agressores estão imunes de situação de agressão, alguns colegas não ficam satisfeitos com as suas atitudes, por isso agredem-nos da mesma forma que agredem outras vítimas.

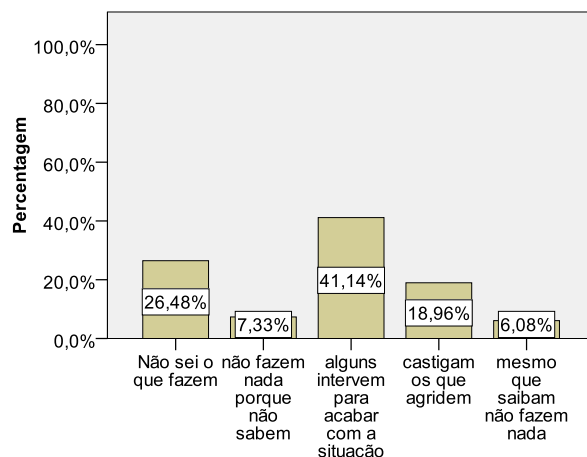
O gráfico.56 apresenta informações relacionadas com situações em que os alunos formam grupos para maltratarem outros colegas. Segundo este gráfico 14,81% dos alunos inquiridos afirmam que costumam juntar com outros colegas para maltratarem outros colegas,



dos quais: 10,41% tomaram tal atitude uma ou duas vezes; 3,70% fizeram isso algumas vezes; e apenas 0,71% declaram que fazem isso quase todos os dias. Este gráfico mostra que o fenómeno “Bullying” acontece nas escolas secundárias de Santiago em que os agressores agrupam-se para atacarem uma única vítima

Gráfico 56: Grupos de alunos que se juntam para maltratarem um colega

O gráfico.57 apresenta dados relacionados com acção dos professores quando os alunos são vítimas de maus tratos. Dos alunos inquiridos: 26,48% afirmaram que não sabem o que fazem os professores; 7,33% deixaram claro que os professores não fazem, porque não dão conta do sucedido; 41,14% afirmam que alguns professores intervêm para acabarem com a situação; 18,96% informam que os professores castigam os agressores; e 6,08% dizem que



mesmo que os professores sabem eles não fazem. Através do gráfico constatamos que os professores intervêm para resolverem a situação de maus tratos, porém adoptando medidas diferentes. Alguns professores recorrem ao castigo físico, enquanto outros procuram outras medidas mais inclusivas para acabarem com a situação.

Gráfico 57: Intervenção dos professores para resolverem situações de maus tratos

1.4.7 Situação socioeconómica dos alunos

Neste item vamos analisar os dados dos gráficos relacionados com a caracterização da situação socioeconómica dos alunos, incluindo:

Com quem vive o aluno; número de irmãos; posição que o aluno ocupa relativamente aos seus irmãos; país de origem dos pais e dos alunos; rendimento do agregado familiar; nível de escolaridade dos pais; e situação laboral dos pais.

O gráfico.58 revela com quem vive os alunos das Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde, que foram escolhidos para a recolha de dados para a nossa investigação.

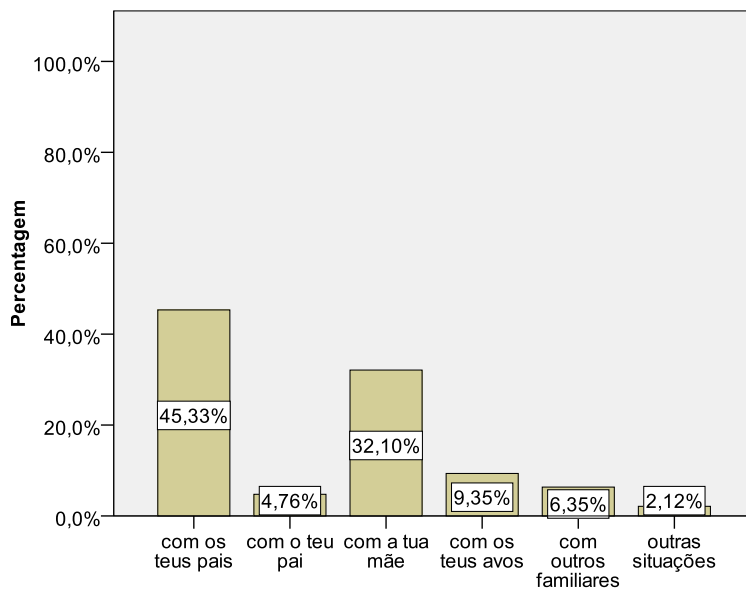


Gráfico 58: Com quem vive os alunos

Através deste gráfico verificamos que a maioria dos alunos inqueridos 54,67% não coabita com o pai e a mãe, dos quais uma percentagem não muito baixa (32,10%) habita com a mãe; uma percentagem não desprezível habita com pai (4,76%); 9,35% moram com os avós na ausência dos pais (pai e mãe); 6,35% coabitam outros familiares, que podem ser tios primos ou irmãos; e 2,12% vivem em outras situações, que podem ser com os vizinhos ou até na ausência de pessoas adultas. Nós aplicamos o teste de Chi-cuadrado para verificarmos se existem alguma correlação entre os diferentes tipos de maus tratos, que ocorrem entre alunos

nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde e a forma de coabitação, isto é, com quem vivem, porém nós verificamos que não existem diferenças significativas.

O gráfico.59 contém informações relacionadas com o número de irmãos dos alunos inqueridos.

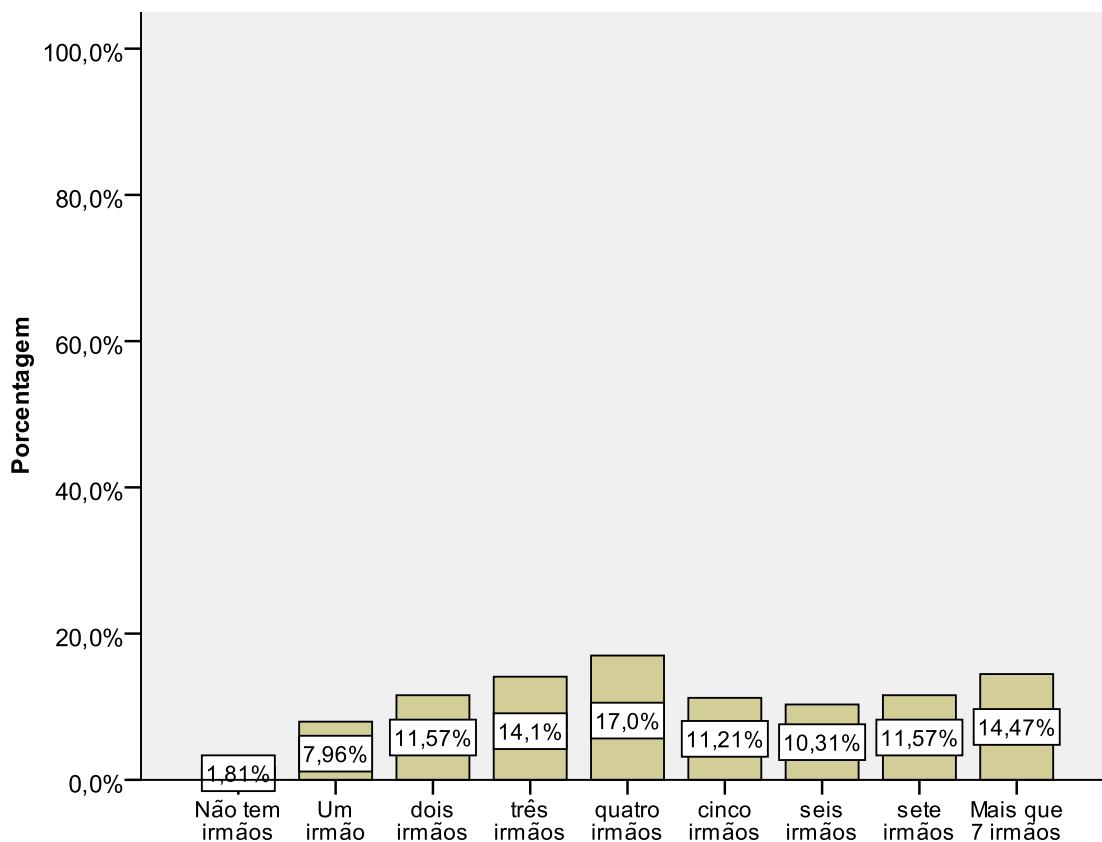
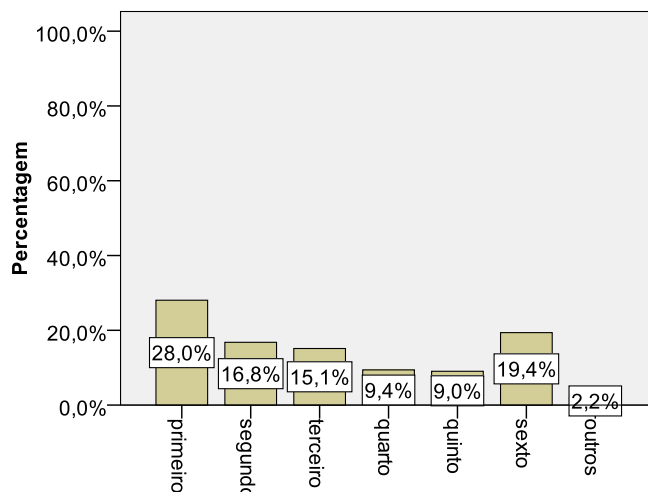


Gráfico 59: N° de irmãos dos alunos inqueridos das diferentes escolas secundárias em estudos

Através deste gráfico pudemos verificar que a maioria dos alunos inqueridos possuem irmãos (98,19%), dos quais: 7,96% possuem um irmão; 11,57% dois irmãos; 14,41% possuem três irmãos; 17% possuem quatro irmãos; 11,21% possuem cinco irmãos; 10,31% possuem seis irmãos; 11,57% possuem sete irmãos; e 14,47% possuem mais de sete irmãos. Constatamos ainda que apenas 1,81% dos inqueridos são filhos unigénitos.

O gráfico.60 a posição que cada um dos alunos das Escolas Secundárias inqueridos



ocupa em irmãos. Através deste gráfico verificamos que: 28% dos alunos são filhos primogénitos; 16,8 % ocupam o segundo lugar entre outros irmãos; 15,1% ocupam o terceiro lugar; 9,4% ocupam o quarto lugar; 9,0 % ocupam quinto lugar; 19,4 % ocupam sexto lugar; e 2,4 % ocupam outras posições maior ou igual à sétima.

Gráfico 60: Posição que os alunos ocupa entre os irmãos

O gráfico.61 apresenta informações relacionadas com o país de origem dos inqueridos.

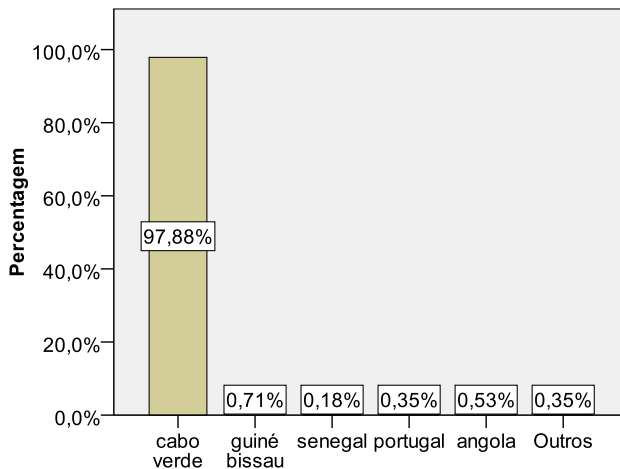


Gráfico 61: Nacionalidade dos alunos

Através deste gráfico verificamos que a maioria dos alunos das Escolas Secundárias, que nós escolhemos para recolher os dados é de nacionalidade Cabo-verdiana (97,88%); e a minoria é de nacionalidade estrangeira (2,12%), dos quais destacamos: Guineense (0,715%); Senegalesa (0,18%); Portuguesa (0,35%); Angolana (0,53%); e outras nacionalidades (0,35%).

O gráfico.62 apresenta informações relacionadas com o país de origem do pai dos alunos das Escolas Secundárias inqueridos.

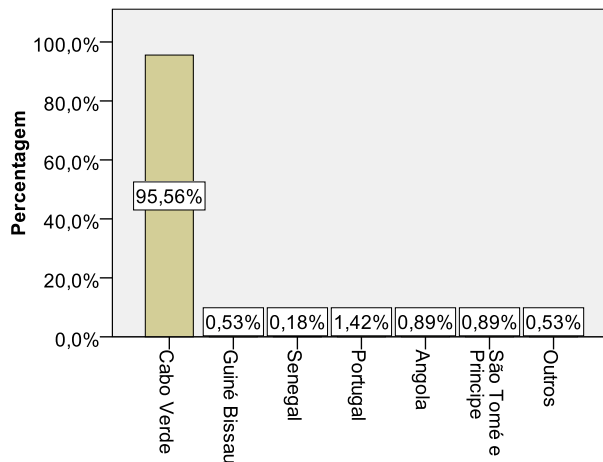
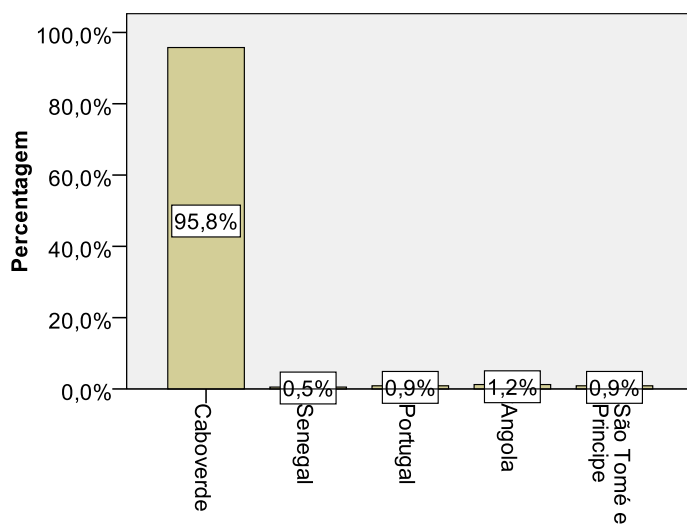


Gráfico 62: Nacionalidade do pai do aluno

Através deste gráfico verificamos, que a maioria dos alunos das Escolas Secundárias, que nós escolhemos para recolher os dados possui pai com nacionalidade Cabo-verdiana (95,56%); e a minoria destes alunos possui pai com nacionalidade estrangeira (4,44%), dos quais destacamos: Guineense (0,53%); Senegalesa (0,18%); Portuguesa (1,42%); Angolana (0,89%); São-tomense e Príncipe (0,89%) e outras nacionalidades (0,53%).

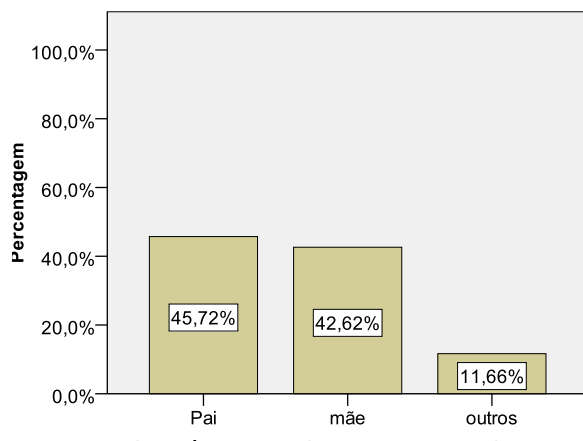
O gráfico.63 apresenta informações relacionadas com o país de origem do pai dos alunos das Escolas Secundárias inqueridos. Através deste gráfico verificamos, que a maioria



dos alunos das Escolas Secundárias, que nós escolhemos para recolher os dados possui mãe com nacionalidade Cabo-verdiana (95,8%); e a minoria destes alunos possui pai com nacionalidade estrangeira (4,2%), dos quais destacamos: Senegalês (0,5%); Portuguesa (0,9%); Angolana (1,2%); e São-tomense (0,9%).

Gráfico 63:Nacionalidade da mãe do aluno

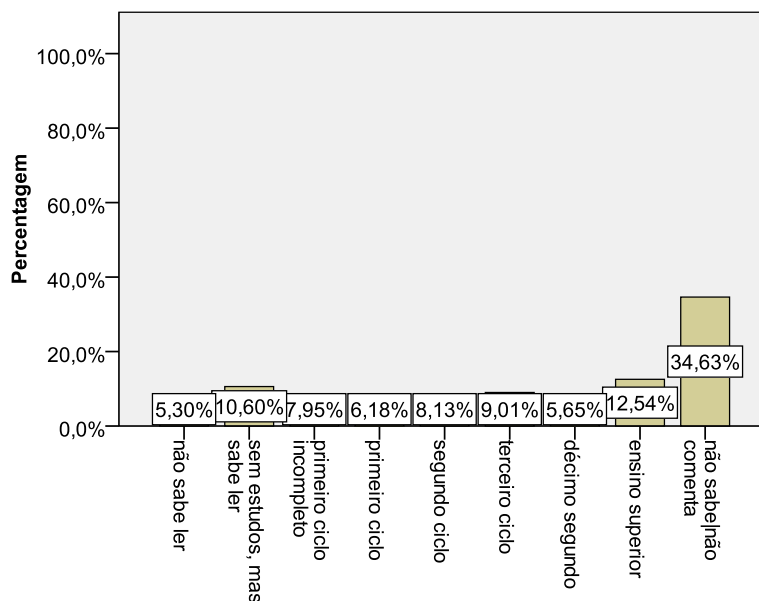
O gráfico.64 apresenta informação relacionada com a pessoa da família, que mais rendimento leva para a casa. Através deste gráfico ficamos a saber que a nível da família dos



alunos das Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, onde recolhemos a amostra, a maioria dos alunos (45,72%) são de opinião que o pai tem maior contribuição nos rendimentos da família; 42,72% dos alunos são de opinião que é a mãe que mais contribui para o rendimento da família. Uma percentagem reduzida de alunos (11,16%) é de opinião de que são outras pessoas que possuem maior rendimento da família.

Gráfico 64: Quem na família que possui a maior fonte de rendimento

O gráfico.65 apresenta informações relacionadas com o nível de escolaridade do pai dos alunos inqueridos. Através deste gráfico apenas (65,37%) dos alunos apresentam



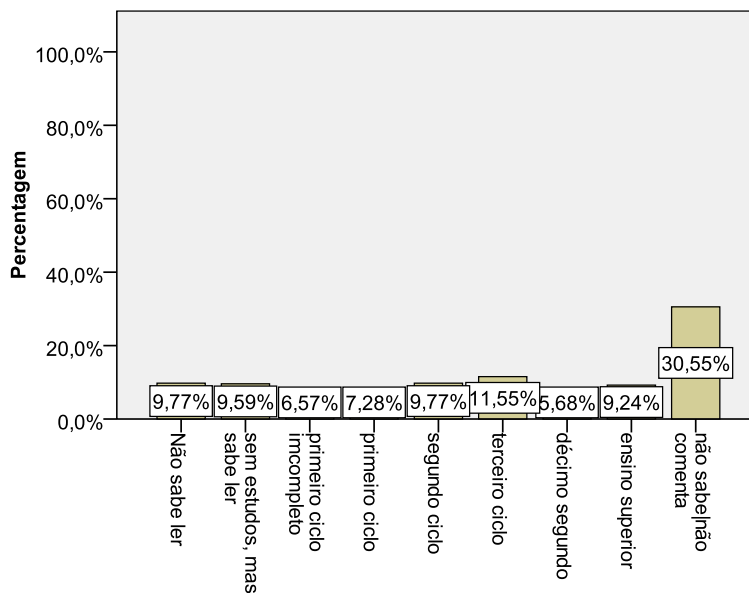
informações relacionadas com o pai; uma percentagem significativa de alunos assinalam a expressão: “não sabe/não comenta”.

Gráfico 65: Nível de escolaridade do pai do aluno

Dos alunos que prestaram informações relacionadas com o nível de escolaridade do pai: 5,30% dizem que o pai não sabe ler; 10% informam que o pai não é escolarizado, porém sabe ler; 7,95% informam que o pai tem primeiro ciclo incompleto; 6,18% revelam que o pai

tem primeiro ciclo; 8,13% informam que o pai tem segundo ciclo; 9,01% afirmam que o pai tem terceiro ciclo; 5,65% informam que o pai tem décimo segundo ano; e 12,54% afirmam que o pai tem ensino superior.

O gráfico.66 apresenta informações relacionadas com o nível de escolaridade da mãe dos alunos inqueridos. Através deste gráfico verificamos que apenas (69,45%) dos alunos

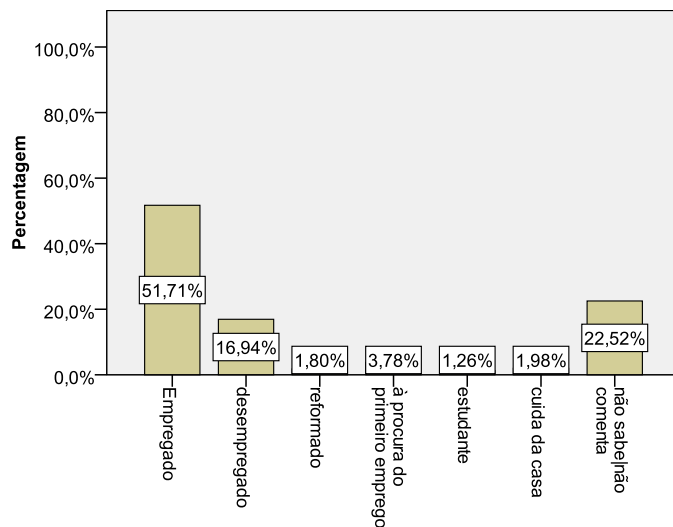


apresentam informações relacionadas com o nível de escolaridade da mãe; uma percentagem significativa (30,55%) de alunos assinalaram a “expressão” não sabe/não comenta.

Gráfico 66: Nível de escolaridade da mãe

Dos alunos que prestaram informações relacionadas com o nível de escolaridade da mãe: 9,77% dizem que a mãe não sabe ler; 9,59% informam que a mãe não é escolarizada, porém sabe ler; 6,57% informam que a mãe tem primeiro ciclo incompleto; 7,28% revelam que a mãe tem primeiro ciclo; 9,77 % informam que a mãe tem segundo ciclo; 11,55% afirmam que a mãe tem terceiro ciclo; 5,68 % informam que a mãe tem décimo segundo ano; e 9,24% afirmam que a mãe tem ensino superior.

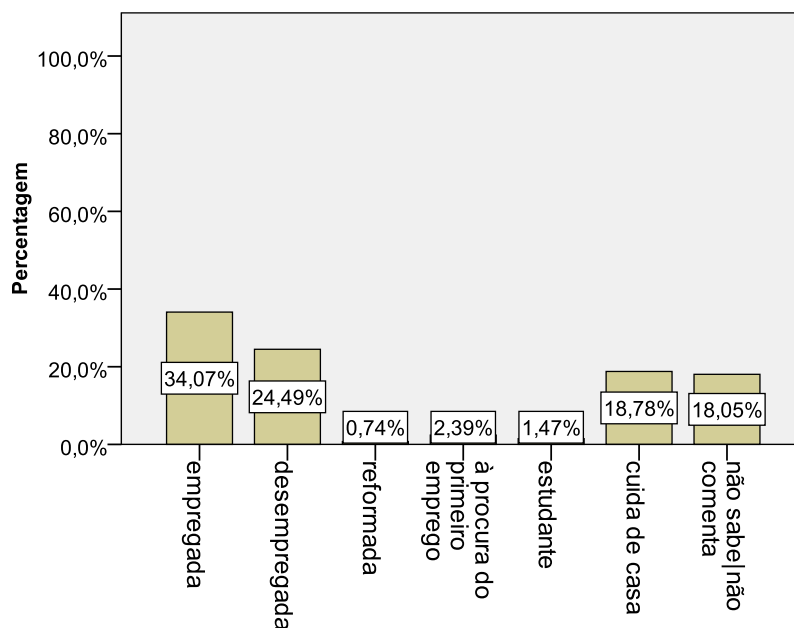
O gráfico.67 apresenta dados relacionados com a situação laboral do pai. Através deste gráfico verificamos que a maioria dos alunos inqueridos (51,71%) possui pai



empregado; 16,94% possui pai desempregado; 1,80% tem pai reformado; 3,78% o seu pai está a procura do primeiro emprego; 1,26% tem pai estudante; 1,98% trabalha em casa; e 22,52% não fornece nenhuma informação relacionada com o pai.

Gráfico 67: Ocupação do pai

O gráfico.68 apresenta dados relacionados com a situação laboral da mãe dos estudantes inqueridos. Através deste gráfico verificamos que uma minoria dos alunos



inqueridos (34,07%) possui mãe empregada; 24,49% possui mãe desempregada; 0,740% tem mãe reformada; 2,39% a sua mãe está a procura do primeiro emprego; 1,47% tem mãe estudante; 18,78% trabalha em casa; e 18,05 % não fornece nenhuma informação relacionada com a mãe.

Gráfico 68: Situação laboral da mãe

Os gráficos.69 e 70 apresentam informações relacionadas com a condição laboral do pai.

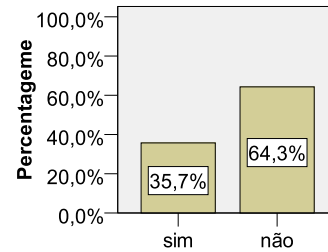
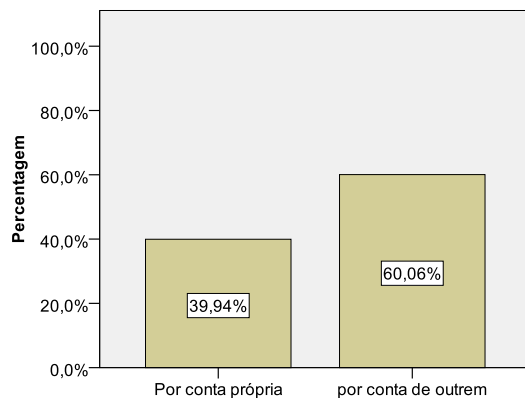
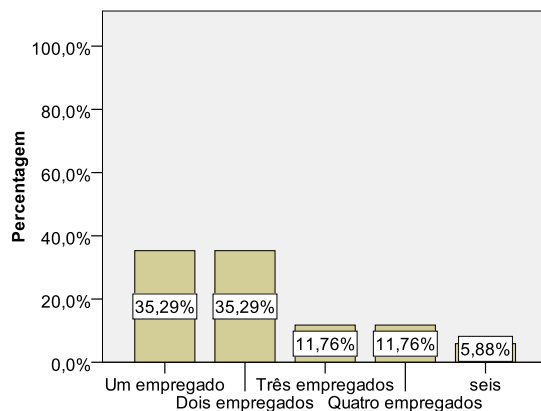


Gráfico 69: Forma como o pai trabalha

Gráfico 70: Possui empregados não no local de trabalho

De acordo com o primeiro gráfico, dos alunos inquiridos 60,06% possui pai que trabalha por conta de outrem e 39,94% o seu pai trabalha por conta própria, dos quais através do segundo gráfico verificamos que 35,7% afirma que o seu pai possui empregado; e 64,3% revela que o seu pai não possui empregados.

O gráfico.71 apresenta informações que complementa as do gráfico.34, e informa que



dos alunos cujos pais tem empregados: 35,29%, o pai tem dois empregados; 11,76% o pai tem três empregados; 11,76% o pai tem quatro empregados; e 5,88% o pai tem seis empregados.

Gráfico 71: Número de empregados

O gráfico.72 apresenta informações relacionadas com o tipo de função que o pai desempenha na sociedade.

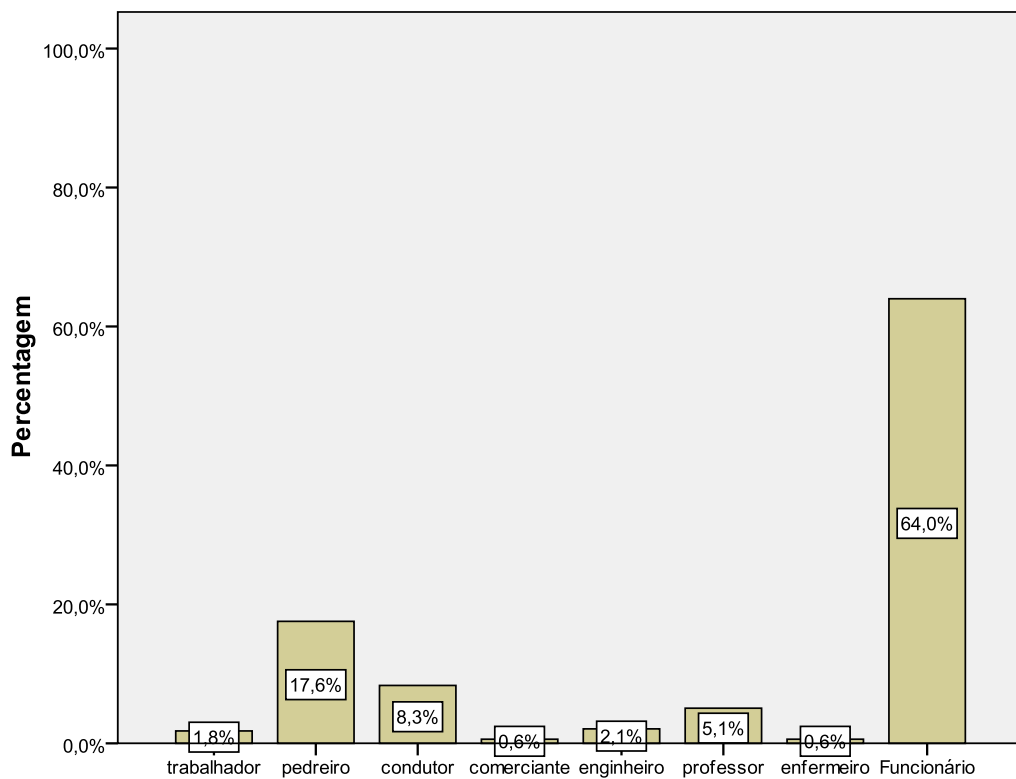


Gráfico 72: Profissão do pai

De acordo com este gráfico a maioria (64%) dos alunos inqueridos afirma que o seu pai é funcionário público; uma percentagem significativa de alunos (17,6%) informa que o seu pai é pedreiro; 8,3 % afirmam que o seu pai é condutor; 0,6% dizem que o seu pai é comerciante; 2,1% informam que o seu pai é engenheiro; 5,1% revelam que o seu pai é professor; 0,6% afirmam que o seu pai é enfermeiro.

Os gráficos.73 e 74 apresentam informações relacionadas com a condição laboral da mãe.

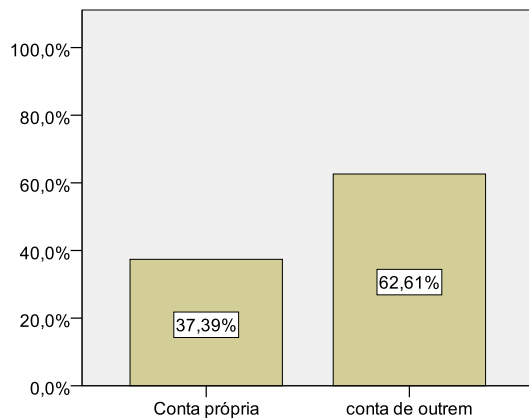
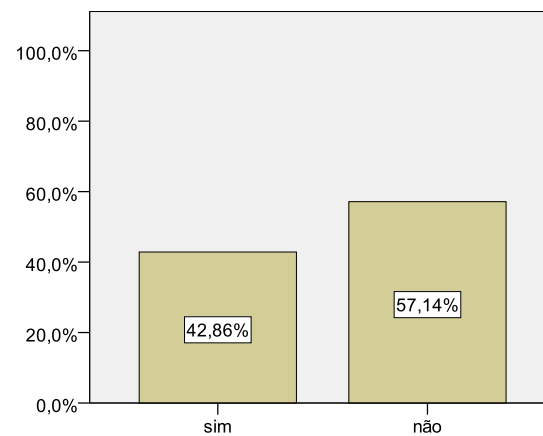


Gráfico 73: Forma de trabalho da mãe



74: Têm empregada?

De acordo com o primeiro gráfico, dos alunos inquiridos 62,61% possui mãe que trabalha por conta de outrem e 37,39% a sua mãe trabalha por conta própria. No segundo gráfico verificamos que: 42,86% dos inquiridos a mãe tem uma empregada; 57,14% a mãe não tem empregada.

O gráfico.75 apresenta informações que complementam as do segundo gráfico. Este

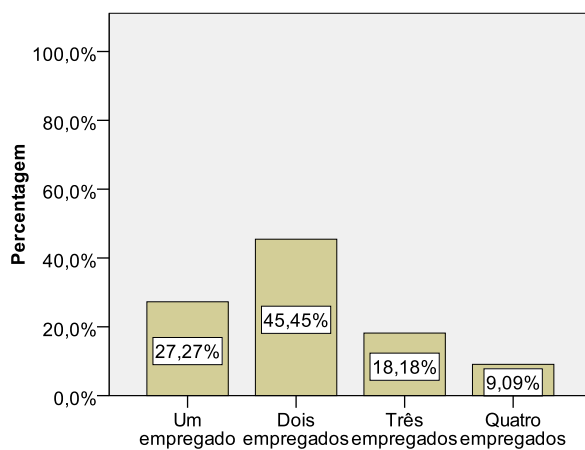


gráfico informa que dos alunos inquiridos que dizem que a mãe trabalha por conta própria: 27,27% a sua mãe tem uma empregada; 45,45% a sua mãe tem duas empregadas; 18,18% a sua mãe tem três empregadas; e 9,09% a sua mãe tem quatro empregadas.

Gráfico 75: N° de empregadas

O gráfico.76 contem informações relacionadas com a ocupação das mães dos alunos das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago em estudo.

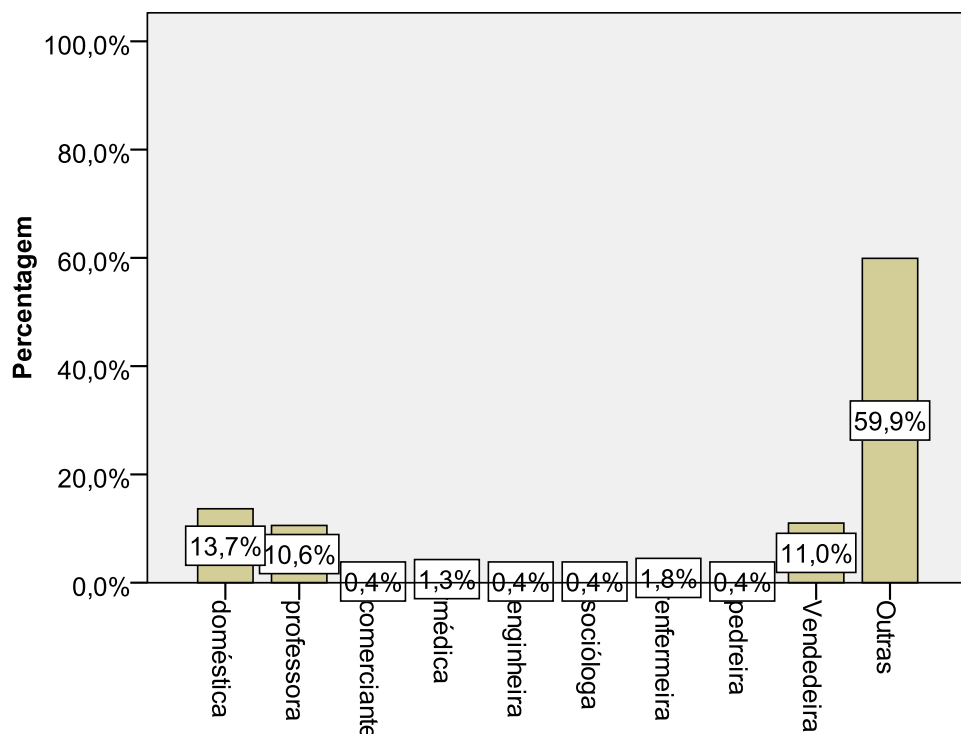


Gráfico 76: Ocupação da mãe

De acordo com este gráfico do total dos alunos inqueridos; 59,9%) informam, que as suas mães desempenham outras profissões, que não constam nas listas das profissões previstas na variável ocupação da mãe e os restantes (40,1%) informam que as suas mães são: domésticas (13,7%); professoras (10,6%); comerciantes (0,4%); médicas (1,3%); engenheiras (0,4%); socióloga (0,4%); enfermeiras (1,8%); pedreiras (0,4%) e vendedeiras 11,0%.

1.5 Respostas dos professores

Para completar esta investigação, nós aplicamos questionários aos professores com intuito de não só confirmar algumas informações fornecidas pelos alunos das escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo, mas também para obter outras informações, que julgamos serem úteis para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste item destacamos os seguintes aspectos:

- ❖ Opinião dos professores não só sobre os problemas e os conflitos que afectam o funcionamento da escola, mas também a sua percepção dos maus tratos entre colegas e a sua evolução nos três últimos;
- ❖ Incidência das diferentes formas de manifestações de maus tratos de acordo com a opinião dos professores;
- ❖ Causas das condutas agressivas manifestadas pelos agressores e os factores que as explicam;
- ❖ Agressão do aluno contra professor e do professor contra o aluno;
- ❖ Reacção dos professores e da escola face à ocorrência de situações dos maus tratos.

1.5.1 Opinião dos professores sobre os problemas que afectam o funcionamento da escola

Para recolher a opinião dos professores sobre os problemas que afectam o funcionamento das diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, inquirimos professores com características variadas, incluindo os que têm vários anos de experiência na docência, os que são Directores de turma ou já desempenharam essa função nos anos anteriores; outros que para além de serem docentes já exerceram outras funções como as de: Director da Escola, Presidente do Conselho de Disciplina e Coordenadores das disciplinas.

Para expressar o grau de valorização da opinião dos professores nas diferentes escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo, relativamente aos problemas que mais afectam o funcionamento das Escolas, escolhemos a expressão “Muito importante”, uma vez que pensamos que representa melhor as preocupações dos professores relativamente a esses problemas.

O gráfico.77 apresenta os principais problemas que segundo os professores, influenciam negativamente o funcionamento das escolas.

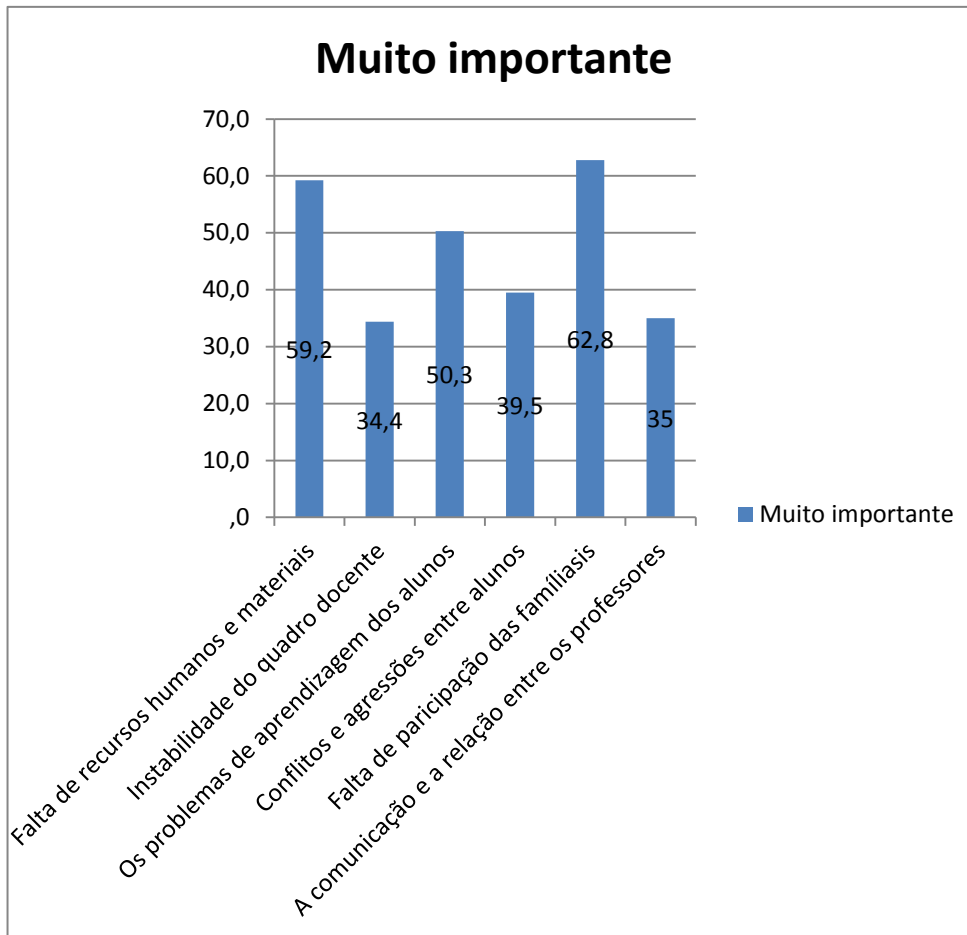


Gráfico 77: Problemas que afectam o funcionamento das escolas

De acordo com este gráfico a maioria dos professores inqueridos (62,5 %) são de opinião que o principal factor que perturba o bom funcionamento das escolas é a falta do envolvimento das famílias; em segundo lugar os professores colocam a falta de recursos humanos e materiais (59,2%); a terceira posição ocupa os problemas de aprendizagem dos alunos (50,3%); o quarto lugar ocupa, conflitos e agressões entre alunos (39,5%); a quinta posição ocupa, a “comunicação e a relação entre os professores” (35%); e o factor que os professores consideram, que menos perturba o funcionamento das escolas é a instabilidade do pessoal docente.

Relativamente à falta do envolvimento das famílias, segundo Diez (1982) a família e a escola devem estar em sintonia, uma vez que a escola só pode realizar as suas actividades previstas se a família cooperar com ela. Nós somos de opinião que as escolas devem criar estratégias que estimulam a aproximação das famílias às escolas uma vez que elas não precisam das famílias apenas para apontarem as falhas dos filhos. Por exemplo as escolas podem realizar actividades que envolvem as famílias; podem ainda pedir as famílias para apresentarem propostas de soluções de alguns problemas que afectam a vida escolar. As escolas podem ir ao encontro das famílias através dos directores de turmas, que podem facilitar a comunicação com os pais que não têm o hábito de deslocarem as escolas para fornecer e receber informações relacionados com os filhos. Todavia somos de opinião que a selecção dos directores de turmas não deve acontecer de uma forma alietória, eles devem possuir conjunto de habilidades, principalmente as competências pessoais (consciência emocional, motivação e autocontrolo) e competências sociais (empatia, capacidade de liderança, capacidade de comunicação).

Do nosso ponto de vista se a escola pretende que os directores de turmas desempenhem as suas funções de uma forma eficiente ela deve definir que perfil para os professores, que vão ser seleccionados para serem directores de turmas, uma vez que nem todos os professores o perfil desejado para ser director de turma.

A falta de recursos materiais é um outro factor que os professores inqueridos referem como elemento perturbador de um bom funcionamento das escolas. Para que a tarefa docente seja desempenhada de uma forma eficiente é conveniente que as escola disponha de determinados recursos materiais, que funcionam como suporte à actividade docente. Somos de opinião que os professores são bastantes criativos, porém a falta de certos materiais limitam essa criatividade. Como já referimos anteriormente o tipo de metodologia utilizado pelo professor influencia o tipo de clima da aula, que pode favorecer ou dificultar o processo ensino-aprendizagem.

Relativamente à falta de recursos humanos, que a nível escolar pode ser pessoal docente, pessoal administrativos afecta muito o funcionamento da escola. A escola é um

sistema, semelhante a um corpo, por isso a não funcionalidade de um dos membros afecta a funcionalidade e a dinâmica do corpo. Se o pé disser não precisa do olho, o corpo todo tem a tendência de cair num buraco. Se por exemplo o disser não preciso de ouvido, corpo todo pode ser impedido de detectar um aviso repentino de perigo, o que pode levar a morte do corpo. A escola não consegue pode funcionar apenas com a direcção e os professores e nem tão pouco consegue funcionar apenas com a secretária e os professores.

O problema da aprendizagem dos alunos pode ser causado principalmente pelos factores relacionados com: os alunos, professores. Os factores relacionados com os alunos podem ser origem biológicos ou familiares. Os problemas biológicos podem ser a dificuldade de audição ou de visão; e doenças mentais. Os problemas familiares podem ser experiência da violência doméstica, do consumo exagerado de bebidas alcoólicas e de outros tipos de drogas. O tipo de metodologia que o professor utiliza dificulta de que maneira o clima de aula e consequentemente a aprendizagem.

Relativamente ao surgimento de conflitos entre alunos e de situações em que os alunos agredem os colegas, somos de opinião que a escola precisa de estar preparada para enfrentar esses desafios através da formação contínua dos professores principalmente na prevenção de violência e gestão e mediação de conflitos.

No que concerne a comunicação e relação entre os professores Díaz-Aguado (2003) diz que os professores devem apostar muito em trabalhar em equipa porque as virtudes de uns podem superar as fraquezas dos outros. Como cada ser humano possui fraquezas e virtudes, por isso é necessário trabalhar em equipa para haja a valorização de algumas virtudes escondidas e desconhecidas.

A instabilidade docente é um factor que apesar da menoria dos inqueridos escolherem como factor que perturba o bom funcionamento da escola, somos de opinião que afecta grandemente o sucesso escolar dos alunos. Quando um professor inicia com as suas actividades numa determina turma, porém mais tarde muda para uma outra turma ou para uma outra escola vai ter que começar tudo de novo. O seu sucessor também vai fazer o mesmo, e,

isso pode contribuir para uma certa inadaptação para alguns alunos ou para todos os alunos, que pode afectar o sucesso escolar.

1.5.2 Influência dos conflitos para a convivência na escola segundo a opinião dos professores

Um dos factores referidos no gráfico anterior, que influencia o bom funcionamento da escola é o surgimento de conflitos, que acontecem não só entre alunos, mas também entre os professores e os alunos, que dificultam o estabelecimento de sã convivência e a cultura da paz nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde. À semelhança daquilo, que nós fizemos acima, para expressar o grau de valorização da opinião dos professores das diferentes escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo, relativamente à influência conflitos para a convivência nessas, escolhemos a expressão “Muito importante”, uma vez que pensamos que representa melhor as preocupações dos professores relativamente a esses problemas.

O gráfico.78 apresenta dados relacionados com à influência de conflitos para a convivência nas diferentes Escolas Secundárias de acordo com a opinião dos professores.

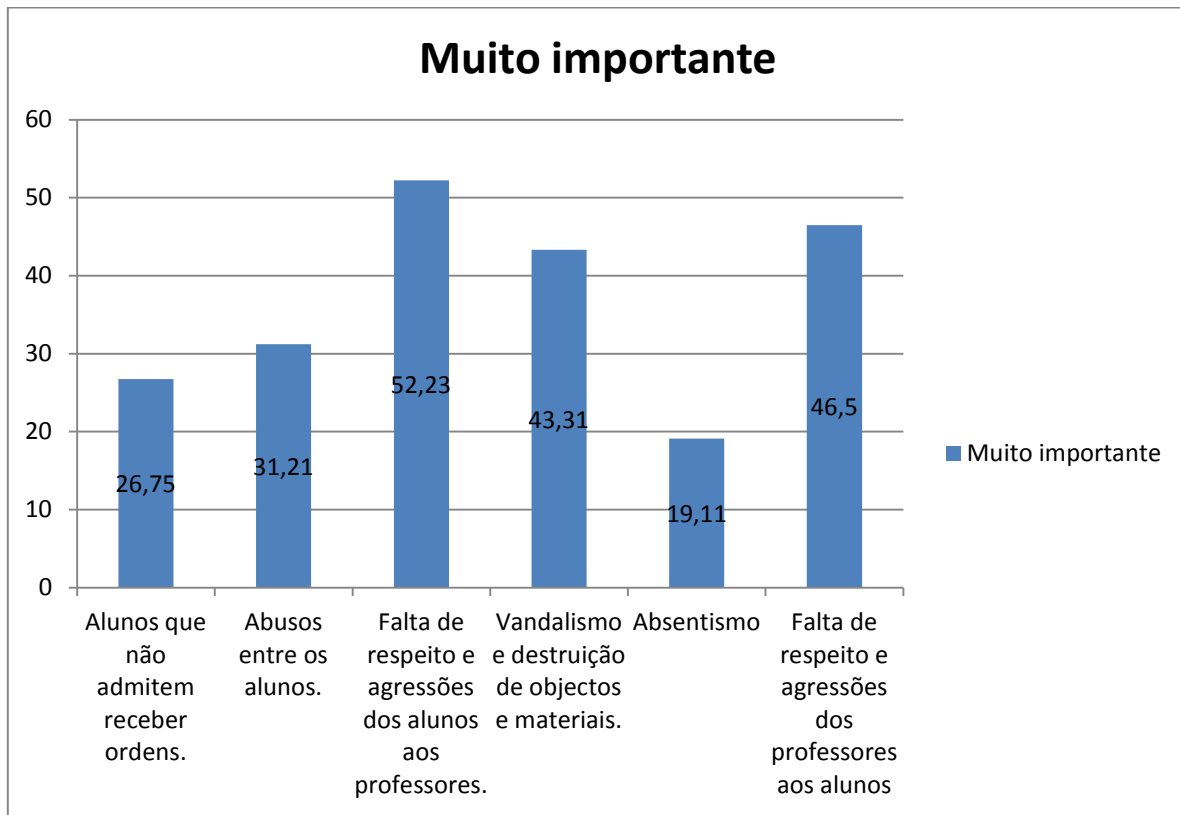


Gráfico 78: Influencia dos conflitos no funcionamento das escolas

De acordo com o gráfico.78, os principais conflitos, que segundo a opinião dos professores mais perturbam, o estabelecimento da sã convivência nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde é manifestação da “falta de respeito dos alunos em relação professor” (52,2%); em segundo lugar consideram que é a “falta de respeito e agressão dos professores aos alunos” (46,5%); em terceiro lugar consideram que é o “vandalismo e destruição de objectos e materiais” (43,3); em quarto lugar consideram que é “abusos entre alunos” (31,2%); em quinto lugar consideram que é “alunos que não admitem receber ordens”; e “absentismo” (19,1%) consideram que é o factor menos importante.

Relativamente à falta de respeito dos alunos em relação aos professores, somos de opinião que está relacionada não com a situação familiar do aluno, que na maioria das

vezes não reúne condições para os filhos aprenderem a melhor forma de estabelecerem as relações interpessoais. Na parte de fundamentação teórica fizemos referência aos pais ausentes por causa do divórcio, emigração, porque o filho vive apenas com a mãe ou com o pai; referimos ainda situação de pais vivem dentro da casa, porém são muito permissivos. Para além disso referimos situações em que os filhos experimentam situações de ocorrência de violência doméstica, consumo de bebidas alcoólicas e outros tipos de álcool.

No que diz respeito a situação de ocorrência da agressão de professor para os alunos, o resultado da análise dos questionários aplicados aos alunos revela-nos que o tipo de agressão de professor para aluno mais comum é agressão verbal tal como: insultos, ridicularização, chamar de nomes ofensivos, rotular, discriminação e agressão física directa. A agressão verbal e agressão física directa de professor para alunos acontecem quando surge conflito entre professor e alunos e, ele não consegue geri-lo de uma forma pacífica, e o professor abusa do seu poder como solução a esse conflito.

Relativamente ao vandalismo e a destruição de materiais são situações, que acontecem escola, que provoca um mal-estar geral, porque é mais visível, porém nem preocupa tanto os alunos como outros tipos de violência como outros tipos de violência, e, um número reduzido de alunos é causador de vandalismo e destruição de materiais. Gareca (2005) é de opinião que os professores devem desempenhar o papel de Arqueólogo, que escava o solo à procura um tesouro escondido. Normalmente quando um aluno provoca vandalismo ou destruição de materiais, a escola tem estado a optar apenas pelo modelo punitivo de gestão de convivência, tais como a suspensão ou expulsão. E, Dupper (1994) defende que actualmente a suspensão pode acelerar a probabilidade da delinquência, fornecendo ao jovem problemático e, com fraca supervisão dos pais, alguns dias para estarem com seus pares desviantes.

Somos de opinião que as escolas devem escolher como já referimos na nossa fundamentação teórica, o modelo integrado, para além de aplicar algumas sanções aos alunos que provocam vandalismo ou destruição de materiais para que outros tenham temor, porém devem antes de tomar qualquer medida deve procurar compreender a situação

familiar desse aluno, a fim de acompanhá-lo. O objectivo principal do modelo integrado não é aplicar sanções, mas sim provocar mudança de atitude no aluno.

Relativamente aos alunos que abusam de colegas, o papel do professor é fundamental para combater esse. Muitos alunos têm uma visão positiva de violência porque como já dissemos anteriormente a sociedade é violenta. Os meios de comunicação transmitem cenas violentas através dos desenhos animados, filme de caraté, guerra com armas de fogo, que funcionam como nutrientes essenciais para a nutrição das crianças e adolescentes, que vivem em meios familiares hostis, onde a violência doméstica acontece com muita frequência.

Quando os alunos não aceitam ordens significa que autoridade do professor ainda não está aperfeiçoada. Como já dissemos anteriormente a autoridade não se alcança de um dia para outro, uma vez ela precisa ser amadurecida. Ela não deve ser imposta mas sim deve ser conquistada não só através de uma actividade docente de excelência, mas também a partir da leitura da comunicação não-verbal que os alunos fazem da conduta do professor. Em pleno século XXI não precisamos de professores autoritários, mas de professores que exercem a liderança, que possuem uma grande capacidade de influenciar os seus alunos pela positiva.

Absentismo a nível escolar significa ausência às aulas, por isso apesar de uma percentagem de professores acharem que perturbam o bom funcionamento da escola somos de opinião que não deixa de ser um factor muito importante. Quando um aluno falta muitas aulas o professor deve procurar saber qual é a causa que contribui para que esse aluno falte as aulas com muita frequência, e, procura ajudá-lo.

1.5.3 Maus tratos entre colegas segundo a opinião dos professores

Os dados provenientes dos questionários aplicados aos professores são muito importantes para a nossa investigação porque vão complementar os que nós obtivemos a partir dos questionários aplicados aos alunos, que se manifestam como testemunhas, vítimas e

agressores. A tabela.80 apresenta dados relacionados com a incidência dos maus tratos entre os colegas nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago segundo a perspectiva dos professores.

	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência em %
Roubam-lhe as coisas	17,2	48,4	28	6,4	82,8
Falam mal dele	17,8	55,4	22,9	3,8	82,2
Escondem-lhe as coisas	20,4	52,2	23,6	3,8	79,6
Colocam-lhe nomes ofensivos	21	48,4	27,4	3,2	79
É insultado	21,8	56,4	19,2	2,6	78,2
Fazem-lhe ameaças para lhe meter medo	25,6	54,5	19,2	0,6	74,3
É ignorado	26,8	65,6	7,6		73,2
Destroem-lhe as coisas	30,3	52,9	13,5	3,2	69,7
Batem-lhe	34,4	53,5	9,6	2,5	65,6
Impedem-no frequentemente de participar	38,9	54,1	6,4	0,6	61,1
Ameaçam-no (a) com armas	55,1	38,5	5,1		44,9
Obrigam-no (a) a fazer coisas que eu não quero	61,5	34	4,5		38,5
Importunam-no (a) sexualmente	70,5	27,6	1,9	1,3	29,5
Média	33,9	49,3	14,5	2,8	66,1

Tabela 80: Incidência dos maus tratos entre os colegas segundo a opinião dos professores

De acordo com a opinião dos professores, expressa nesta tabela, o tipo de mau trato entre os colegas, que mais acontece nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago é “roubar as coisas” (82,8%); em segundo apontam, o “falar mal dos outros” (82,2%); em terceiro fazem alusão ao “esconder as coisas” (79,6%); em quarto lugar indicam, o “colocar nomes ofensivos” (79%); em quinto lugar referem ao “insultar” (78,2%); em sexto lugar mencionam, o “fazer ameaças para meter medo” (74,3%); em sétimo lugar indicam que é o “ignorar” (73,2%); em oitavo lugar destacaram, o “destruir as coisas” (69,7%); em nono lugar apontam, o “bater” (65,6%); na décima posição indicam o “impedir de participar nas actividades” (61,1%); na décima primeira posição referem ao “ameaçar com armas” (44,9%); na décima segunda posição destacaram, o “obrigar a fazer coisas” (38,5%); e o tipo de mau trato menos percebido nestas escolas é o “importunar sexualmente” (29,5%).

Da análise global da tabela.80 verificamos que o indicador mais escolhido nos diferentes tipos de maus tratos é “às vezes”, e o menos escolhido é o, “sempre”. No que diz

respeito a este último constatamos que não foi escolhido pelos professores das diferentes escolas nos tipos de maus tratos como: “ignorar”, “ameaçar com armas” e “obrigar a fazer coisas”. As duas constatações levaram-nos a concluir que nem sempre os professores percebem a ocorrência dos diferentes tipos de maus tratos, que acontecem nas diferentes Escolas Secundárias.

1.5.4 Localização dos conflitos segundo a opinião dos professores

A tabela.81 apresenta dados provenientes da opinião dos professores que manifestam como testemunhas das situações de maus tratos nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde relativamente ao lugar onde ocorre os principais tipos de maus tratos.

Tipos de conflitos	Localização de conflito								
	Nos espaços exteriores, dentro da escola	Na casa de banho	Nos corredores	Na sala de aula	No refeitório	À saída da escola	Em qualquer sítio	Fora da escola por alunos da escola	Fora da escola por pessoas estranhas
Roubam-lhe as coisas	26,4	1,4	4,7	52		5,4	4,1	3,4	2,7
Falam mal dele	27,7	3,4	19	16,2	0,7	4,1	20,3	5,4	3,4
Colocam-lhe nomes que ofendem	26,2	2,7	14	18,1	2	4,1	16,8	4,7	3,4
Escondem-me as coisas	23,8	,7	4,8	56,5	0,7	1,4	6,8	2	2,7
Ignoram-me	43,3	2,0	12,7	17,3	1,3	2,7	9,3	5,3	6
Destroem-me as coisas	33,3	2,7	8,2	38,1	0,7	5,4	6,1	1,4	4,1
Impedem-me de participar nas actividades	26,4	4,1	10	46,6	0,7	3,4	4,1	2	2,7
Insultam-me	25,2	3,4	23,1	18,4	1,4	9,5	10,2	5,4	3,4
Fazem-me ameaças para me meter medo	34,5	1,4	14	6,8		14,2	12,2	8,8	8,1
Importunam-me sexualmente	38,5	6,1	6,8	3,4	0,7	8,8	9,5	6,1	20,3
Batem-me	38,5	2	15	9,5		11,5	8,8	6,8	8,1
Ameaçam-me com armas	35,1	5,4	6,1	2,7	1,4	14	12,2	10,8	11,5

Obrigam-me a fazer coisas que eu não quero	42,6	6,1	7,4	4,7	1,4	8,1	9,5	9,5	10,8
--	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Tabela 81: Lugar onde ocorre conflitos segundo a opinião dos professores

De acordo com a opinião dos professores expressa na tabela.81, com a exceção da cantina, os alunos roubam as coisas dos colegas em todos os outros lugares referidos no questionário. Uma percentagem muito significativa de professores (**26,4%**) é de opinião de que os lugares, onde mais os alunos “roubam as coisas” dos colegas são os espaços exteriores, dentro da escola.

Relativamente ao local mais acontece o tipo de mau trato “Falar mal do outro”: 27,7% dos professores indicam os espaços exteriores dentro da escola; 19% dos professores dizem que são os corredores; 16, 2% informam que são a sala de aula; e 20, 3% acham que os alunos escolhem qualquer lugar.

No que diz ao local de ocorrência do tipo de mau trato “Colocar nomes ofensivos”: 26,2% dos professores acham que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; 18,1% dos professores são de opinião de que é a sala de aula; 16,8% dos professores afirmam que esse tipo de mau ocorre em qualquer lugar.

No que concerne ao local de ocorrência do tipo de mau trato “esconder as coisas”: 56,5 % dos professores acham que é a sala de aula; e 23,8% dos professores são de opinião de que são os espaços exteriores, mas dentro da escola.

Quanto ao local que mais ocorre o tipo de mau trato “ignorar”: 43,3% dos professores são de opinião de que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; e 17,3% dos professores acham que é a sala de aula.

Relativamente ao local, que mais acontece o tipo de mau trato “destruir as coisas”: 38,1% dos professores são de opinião que é a sala de aula; e 33,3 % acham que são os espaços exteriores, mas dentro da escola.

No concerne ao espaço onde mais acontece o tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”: 46, 6% acham que é a sala de aula; e 26, 4% são de opinião que são os espaços exteriores, mas dentro da escola.

Quanto ao local, que mais acontece o tipo de mau trato “insultar”: 25,2% dos professores acham que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; 23,1% dos professores são de opinião de que são os corredores; e 18,4% apontam que é a sala de aula.

Relativamente ao local que mais ocorre o tipo de mau trato “fazer ameaças para meter medo”: 34,5% dos professores são de opinião de que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; 14,2% acham que esse tipo mau trato mais acontece à saída da escola; e 14% dos professores dizem que são os corredores.

No concerne ao espaço onde mais acontece o tipo de mau trato “Importunar sexualmente”: 38,5% acham que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; e 20,3% dos professores são de opinião de que esse tipo de mau trato mais acontece fora da escola por pessoas estranhas.

Relativamente ao local que mais ocorre o tipo de mau trato “bater”: 38,5% dos professores são de opinião de que são os espaços exteriores, mas dentro da escola; e 11,5% acham que esse tipo mau trato mais acontece à saída da escola.

Ao fazer uma análise global verificamos que Segundo a opinião dos professores os “espaços exteriores, mas dentro da escola” são os lugares mais preferidos pelos alunos para maltratarem os seus colegas em quase todos tipos maus tratos com a excepção de: “esconder as coisas”, “destruir as coisas” e “impedir de participar nas actividades”, que os professores apontaram a sala de aula é o lugar mais preferido pelos alunos.

1.5.5 Causas da conduta agressiva e factores que a explicam

A tabela referida acima apresenta a incidência dos diferentes tipos de maus tratos que acontecem nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, segundo a opinião dos professores.

À semelhança daquilo que nós fizemos acima, para expressar o grau de valorização da opinião dos professores relativamente às “causas da ocorrência das condutas agressivas”, que surgem nas diferentes escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo, escolhemos a expressão “Muito importante”, uma vez que pensamos que representa melhor as preocupações dos professores relativamente a esses problemas.

O gráfico.79 apresenta informações segundo esses mesmos professores relativamente às “causas da ocorrência das condutas agressivas”. Dados do gráfico apontam que as principais causas do surgimento das condutas agressivas nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago são “os problemas familiares” e a menos importante é a “existência do 2º ciclo nas escolas”

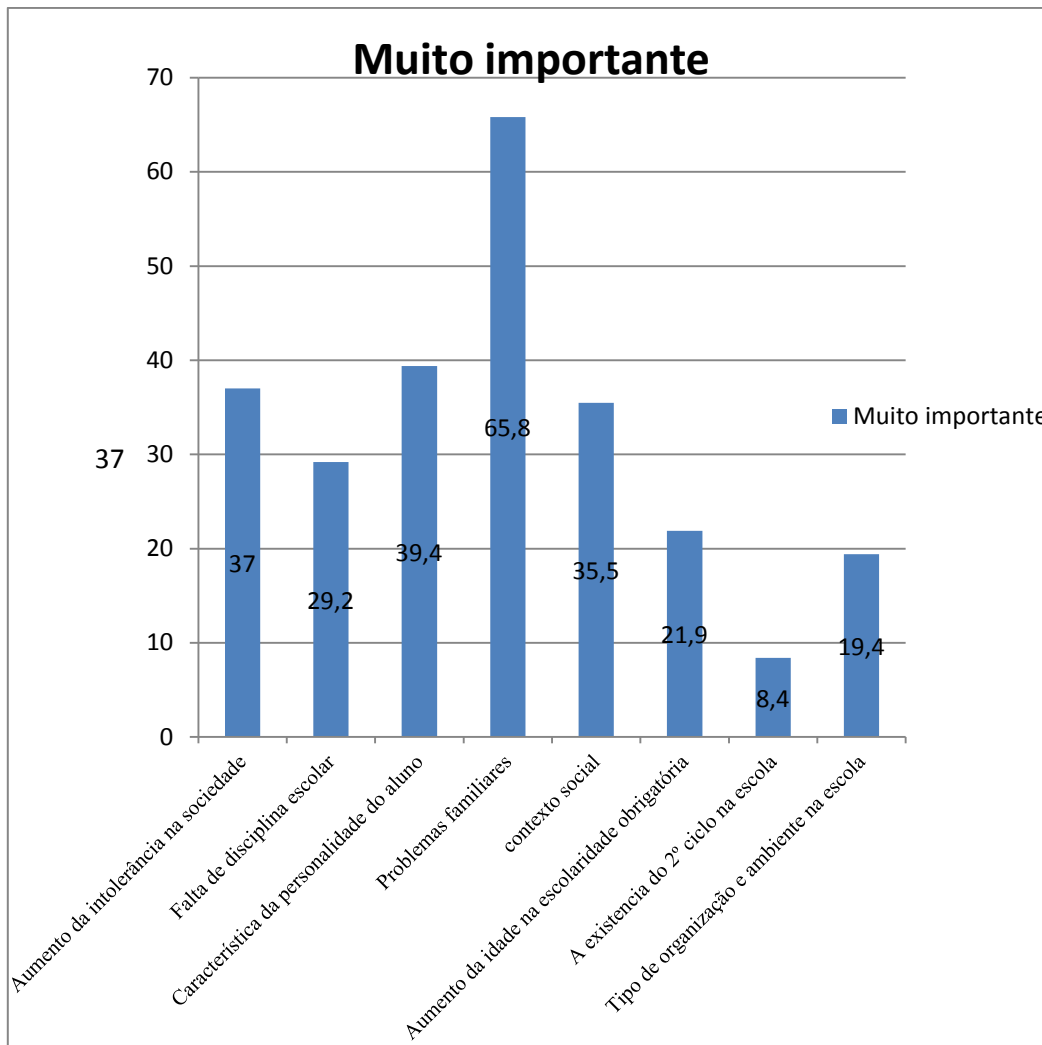


Gráfico 79: Causas do surgimento das condutas agressivas

Do total dos professores inqueridos: 65,8% são de opinião de que a principal causa da “conduta agressiva” nas diferentes Escolas secundárias da Ilha de Santiago são os problemas familiares; (39,4%) apontam a “característica da personalidade do aluno”; 37% são de opinião que é o aumento da intolerância na sociedade; 35,5% acham que a causa mais importante é o contexto social. 29,2% opinam que a “falta de disciplina escolar” como a causa mais importante; 21,9% indicam o “aumento da idade na escolaridade obrigatória”

como a causa mais importante; 19,4% apontam o “tipo de organização e ambiente escolar” como a causa mais importante; e apenas 8,4% são de opinião que a “a existência de escolaridade obrigatória” constitui-se como um factor muito importante no surgimento de condutas agressivas nas escolas.

Ao fazer uma análise global do gráfico referido acima achamos conveniente destacar duas causas, que segundo os professores contribuem para o surgimento de condutas agressivas nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde: “problemas familiares” e “características da personalidade do aluno.

Como referimos anteriormente os “problemas familiares” podem ser o divórcio, violência doméstica e alcoolismo. Os dados do gráfico, vão ao encontro com resultados de outras pesquisas realizadas a nível de outros países como os Estados Unidos de América. Como dissemos acima, o divórcio é um dos problemas familiares, que tem provocado desequilíbrio a nível da família, arrastando consigo várias outras consequências indesejáveis, que segundo Thorne (2009); Bethell (2010) pode provocar na vida dos filhos efeitos a nível comportamental, emocional e psicológico.

Um outro tipo de problema familiar que afecta o comportamento do aluno é o abuso do consumo de bebidas alcoólicas pelos pais, que segundo Buchanan (2004) uma elevada percentagem de crianças e de adolescentes cujos pais abusam dessas substâncias ilícitas tem problemas comportamentais.

A violência doméstica é um outro tipo de problema, que acontece a nível da família, que anda associado às várias consequências indesejáveis. Segundo Guirra & Prodócimo (2009); Hermel (2000); Buchanan (2004) as crianças que experimentam situações de maus tratos a nível da família, também levarão essas condutas para o meio extrafamiliar.

As citações feitas acima levaram-nos a concluir que para facilitar o estabelecimento das relações interpessoais eficazes, cada professor deve conhecer bem a situação familiar dos alunos das suas turmas.

A “característica da personalidade dos alunos”, é um outro factor, que segundo a opinião dos professores constitui-se como um factor que influencia, o agressor na escolha da vítima durante o “Bullying”. Segundo Cottello, J (2008) quando uma criança e/ou um adolescente apresenta uma baixa auto-estima, pode facilitar o agressor (bully) na sua escolha como vítima.

As pessoas da nossa sociedade estão a ser muito consumistas, muito egoístas e preocupadas com aquisição dos bens materiais para satisfação pessoal, por isso os pais estão a esforçar-se muito para adquirirem o dinheiro necessário para aquisição desses bens materiais, porém não tiram o tempo necessário para estarem com os filhos. O interesse individual está a tomar lugar do colectivo. Quando o interesse pessoal é frustrado, as pessoas reagem com violência, esquecendo da tolerância, da paciência e do amor. Por isso que Cury (2002) diz que muitas vezes vivemos dentro da mesma casa, exigimos dos filhos a higiene do corpo, porém não procuramos ajudá-los a fazer a higiene mental. Acrescenta ainda que sabemos dar aos nossos filhos boas coisas como: roupa, viagens e carros; porém não lhes damos a nós mesmos, isto é, não reservamos o tempo para estarmos com os nossos filhos.

Muitos pais e/ou professores não reservam um tempo para conviverem com os seus alunos e/ou filhos, ensinando-lhes como resistir a acção vento, que nalgumas vem em sentido contrário. Não ensinam, porém esperam desenvolver uma sã convivência com os alunos e/ou filhos. Não são tolerantes, mas desejam ter alunos e/ou filhos tolerantes.

A manifestação das condutas agressivas pelos alunos é influenciada pelo meio, onde vivem, porque o conceito do certo e do errado é relativo ao espaço. Se um aluno vive num lar a violência doméstica acontece com muita frequência ele tem muita probabilidade de ter uma visão positiva da violência. Segundo Cottello, (2008) a ocorrência de Bullying está relacionado com os factores do meio onde o indivíduo está inserido, tais como: relação familiar hostil; os pais castigam o filho fisicamente quando estão zangados; e os pais não ensinam os filhos que a violência é inaceitável.

O gráfico 80 apresenta dados relativamente aos factores que segundo a opinião dos professores contribuem para que um determinado aluno seja agredido de uma forma continuada.

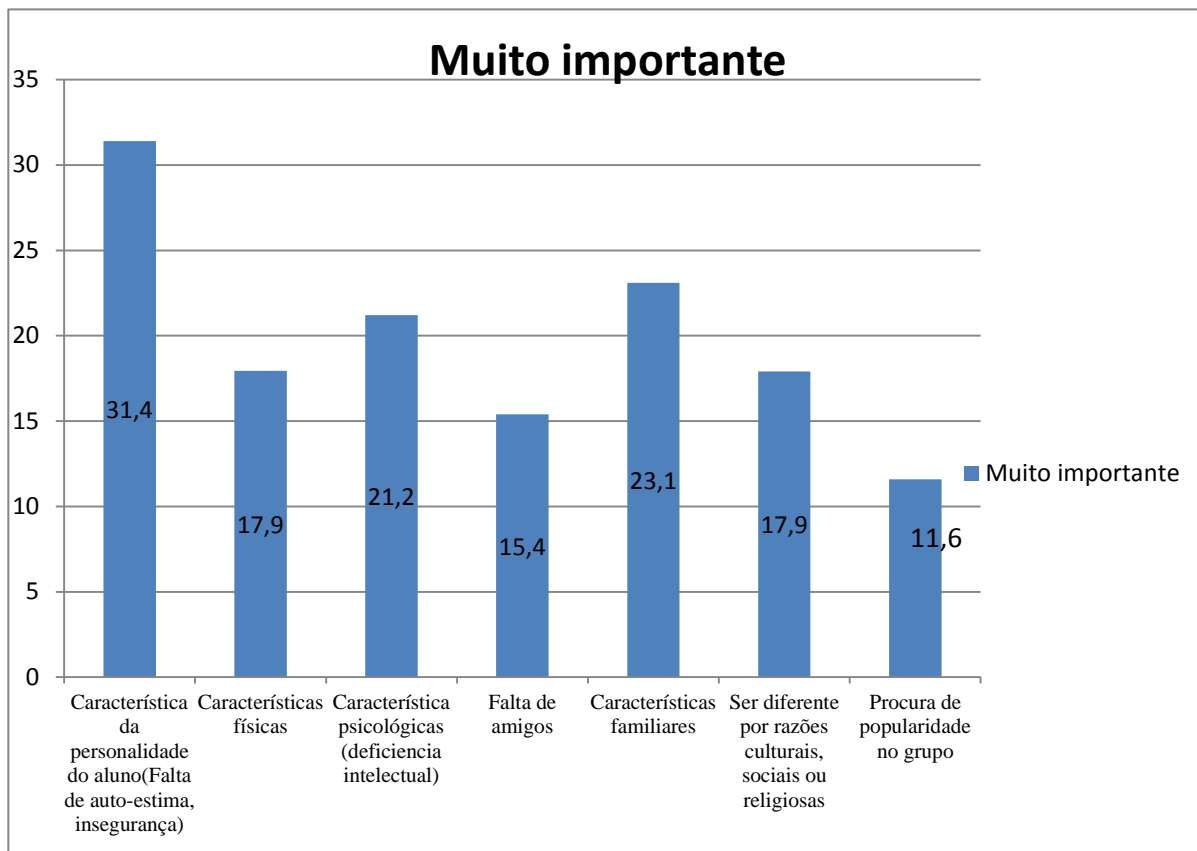


Gráfico 80: Factores que contribuem para que um aluno seja agredido de uma forma continuada

À semelhança daquilo, que nós fizemos acima, para expressar o grau de valorização da opinião dos professores relativamente aos “factores que contribuem para que um aluno seja agredido de uma forma continuada”, nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago em estudo, escolhemos a expressão “Muito importante”, uma vez que pensamos que representa melhor as preocupações dos professores relativamente a esses problemas.

De acordo com este gráfico o principal factor, que contribui para o aluno ser agredido de uma forma continuada é a característica da personalidade do aluno, que pode

falta de auto-estima e insegurança, e, a causa menos importante é “procura da popularidade no grupo”.

Relativamente aos factores que contribuem para que um aluno seja agredido de uma forma continuada, do total dos professores inqueridos verificamos que: 31,4 % de apontam que a “característica da personalidade do aluno” como o factor mais importante; 23,1% acham que são as “características familiares” constituem-se como factores mais importante; 21,2% são de opinião que as “características psicológicas” (deficiência intelectual) correspondem à causa mais importante; opinam que as “características físicas dos alunos” e “ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas” mereceram a mesma avaliação por parte dos professores, isto é, 17,9% dos professores são de opinião que essas duas variáveis constituem a causa mais importante; 15,4% acham que é a falta de amigos a principal causa; e 11,6% apontam procura da popularidade no grupo como a causa mais importante.

Ao fazer uma análise do gráfico de uma forma global, queremos destacar cada um dos factores que os professores consideram que contribuem para que um aluno seja agredido de forma continuada, tais como: “Características da personalidade dos alunos”, “características familiares”, “características físicas dos alunos”, “faltam de amigos”, “ser diferentes por razões culturais, sociais e religiosas” e “procura de popularidade no grupo”.

As “Características da personalidade do aluno” apontadas pelos professores como um dos factores, que contribui para que um aluno seja agredido de uma forma continuada, pode ser influenciada pelas “características familiares”, “características físicas dos alunos”, que por sua vez podem dificultar-lhes ou facilitar-lhes na aquisição de amigos. Se um aluno, apresentar má aparência vai enfrentar uma certa dificuldade de adquirir amigos. “Ser diferentes por razões culturais, sociais e religiosas” podem contribuir para que o aluno seja excluído socialmente, e, conseqüentemente, pode impedi-lo de ter amigo, o que pode contribuir também para diminuir a sua auto-estima. Para confirmar isso os resultados de outras pesquisas realizadas noutros países, os quais destacamos Dahlheimer (2004) que argumenta que a vítima do Bullying manifesta algumas características, que facilitam o

agressor na sua escolha, tais como: baixa auto-estima, estar ansiosa, estar sempre triste, ficar isolada dos colegas, não ter amigos e ficar sempre quieta.

Somos de opinião que os professores devem não só aproximar-se desses alunos a fim de oferecer-lhes os apoios necessários para elevarem a sua auto-estima, mas também devem estimular os outros alunos a os apoiarem. Ainda no que diz respeito às “características familiares” referidos pelos professores como factores que influenciam o agressor na escolha da vítima, Segundo Wong (2003) a falta de sã convivência na família, causada pela ocorrência de violência doméstica são considerados factores de risco para que os filhos sejam escolhidos pelo agressor como vítima.

1.5.6 O professor como um dos elementos do conflito

Nesta parte nós pretendemos apresentar dados provenientes da opinião dos professores relativamente às manifestações das condutas agressivas dos alunos contra os professores, que muitas vezes são vítimas ou testemunhas, porém, nalgumas situações, eles opinam que acontecem situações de agressões de professores contra os alunos. A tabela 82 apresenta dados relativos à ocorrência de situações em que os alunos agridem os professores.

Agressão de aluno contra Professor	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência em%
Agressão física directa	12,9	52,9	27,7	6,5	87,1
Insultos	14,8	62,6	17,4	5,2	85,2
Destruição de utensílos	18,2	55,2	20,1	6,5	81,8
Intimidação com ameaças	32,5	48,1	13	6,5	67,6
Espalhar rumores ofensivos	40	41,3	16,8	1,9	60
Roubos	52,3	41,3	4,5	1,9	47,7

Tabela 82: Agressão do aluno contra professor

De acordo com esta tabela o tipo de maus tratos de alunos contra os professores que mais acontecem nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago é a “agressão física (87,1%)”; “insulto” (85,2%) ocupa o segundo lugar; “Destruição de utensílios” (81,8) ocupa o terceiro lugar; a “Intimidação com ameaças” (67,6%) ocupa o quarto lugar; “Espalhar rumores ofensivos” (60%) ocupa o quinto lugar; e “roubos” (47,7%) ocupa o último lugar.

Relativamente à situação de agressão física dos alunos contra os professores, 87,1% dos professores inquiridos, que manifestam-se como testemunhas revelam que alunos agredem o professor fisicamente os quais: 52,9% assinalaram às vezes; 27,7% assinalaram com frequência; e 6,5% assinalaram sempre.

No que diz respeito à ocorrência de situações em que os alunos “insultam” os professores, (85,2%) dos professores inquiridos manifestam-se como testemunhas nos quais: 62,6% assinalaram às vezes; 17,4% assinalaram com frequência; e 5,2 % assinalaram sempre.

Quanto ao tipo de mau trato “Destruir utensílios”, do total dos professores inquiridos, 81,8% manifestam-se como testemunhas, dos quais: 55,2% assinalaram às vezes; 20,1% assinalaram com frequência; e 6,5% assinalaram sempre.

No que diz respeito ao tipo de mau trato “intimidar com ameaças”, do total dos professores inquiridos, 67,6 % manifestam-se como testemunhas, dos quais: 48,1% assinalaram às vezes; 13% assinalaram com frequência; e 6,5% assinalaram sempre.

Relativamente ao tipo de mau trato “espalhar rumores ofensivos”, do total dos professores inquiridos, 60 % manifestam-se como testemunhas, dos quais: 41,3% assinalaram às vezes; 16,8 % assinalaram com frequência; e 1,9 % assinalaram sempre.

Quanto ao tipo de mau trato “roubar as coisas”, do total dos professores inquiridos, 47,7 % manifestam-se como testemunhas, dos quais: 41,3 % assinalaram às vezes; 4,5% assinalaram com frequência; e 1,9 % assinalaram sempre.

Somos de opinião que quando o aluno chega a agredir professor fisicamente, a insultá-lo, a intimidá-lo ou a destruir as suas coisas, quer na sua presença ou na sua ausência, há alguma coisa que precisa ser esclarecida. Segundo Rodrigues (2004) a agressão de um aluno contra um professor pode ter origem a partir da agressão do professor face ao aluno.

O professor deve estar atento ao tipo de comunicação que os alunos emitem durante a convivência no ambiente escolar, e, interpretá-lo, afim de reagir de forma a dar resposta às necessidades dos alunos.

A tabela 83 contém informações relacionadas com situações em que o professor agride o aluno, baseando nos questionários aplicados aos professores das diferentes escolas secundárias da Ilha de Santiago em estudo, quando manifestam-se como testemunhas oculares.

Agressão de Professor contra Aluno	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Total de incidência
Ridicularizar	40,3	49,4	8,4	1,9	59,7
Insultos	42,2	50	7,1	0,6	57,7
Intimidação com ameaças	46,8	45,5	7,1	0,6	53,2
Agressão física directa	63,6	33,8	1,9	0,6	36,3
Espalhar rumores ofensivos	64,3	29,9	5,2	0,6	35,7
Destruição de utensílios	83,8	11,7	3,9	0,6	16,2

Tabela 83: Agressão do professor contra aluno

Ao fazer a análise da tabela, verificamos que o tipo de mau trato de professor contra aluno que mais acontece nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago é “ridicularizar” e o que menos acontece é “destruição de utensílios”. Dos professores inqueridos, 59,7% afirmaram que os seus colegas ridicularizam os alunos; 57,7% informaram que os seus colegas insultam os alunos; 53,2% disseram que os seus colegas intimidam os alunos com ameaças; 36,3% afirmaram que os seus colegas agredem os alunos fisicamente; 35,7% revelaram que os seus colegas espalharam rumores ofensivos sobre os seus alunos; e 16,2% afirmaram que os seus colegas agredem os seus alunos fisicamente.

Relativamente aos professores que afirmaram que os colegas ridicularizam os seus alunos, 49,4% assinalaram às vezes; 8,4% assinalaram com frequência; e 1,9% assinalaram sempre.

Quanto aos professores que disseram que os colegas insultam os seus alunos, 50% assinalaram que “às vezes”; 7,1% assinalaram “com frequência”; e 0,6% assinalaram “sempre”.

No que concerne aos professores que afirmaram que os seus colegas “intimidam os alunos com ameaças”, 45,5% assinalaram “às vezes”; 7,1% assinalaram “com frequência”; e 0,6% assinalaram “sempre”.

Relativamente aos professores que afirmaram que os colegas usam de “agressão física directa” contra os seus alunos: 33,8% assinalaram às vezes; 1,9% assinalaram com frequência; e 0,6% assinalaram sempre.

No que concerne aos professores que afirmaram que os seus colegas “espalham rumores ofensivos” contra os seus alunos, 29,9% assinalaram “às vezes”; 5,2% assinalaram “com frequência”; e 0,6% assinalaram “sempre”.

Quanto aos professores que disseram que os colegas “destroem utensílios dos seus alunos: 11,7% assinalaram “às vezes”; 3,9% assinalaram “com frequência”; e 0,6% assinalaram “sempre”.

No que diz respeito aos tipos de maus tratos referidos acima, ou seja de professor para alunos, constatamos que uma pequena percentagem de professores afirmou que “sempre” presenciaram situações em que um colega agride o seu aluno. Apesar dessa percentagem ser muito baixa, somos de opinião de que o professor, como educador que é, deve ser exemplo em tudo, uma vez que, a melhor forma de educar é com a nossa vida. Nós não devemos aprovar com a nossa prática, aquilo que reprovamos teoricamente. Segundo o Instituto de Lexicologia e Lexicografia (2001) insultar significa ofender de uma forma grave, geralmente através de palavras injuriosas em jeito de desprezo. Através de qualquer uma das definições de conceitos podemos concluir que os professores contribuem, através das suas atitudes perante os alunos, para os excluírem socialmente.

1.5.7 Reacção dos professores e da escola face à situação dos maus tratos

Quando na escola os alunos maltratam os seus colegas, tanto os professores como a Direcção dessas escolas reagem de modo a ultrapassarem tais situações, tomando medidas de acordo com aquilo que acharem conveniente.

À semelhança daquilo, que nós fizemos acima na construção das tabelas nós agrupamos as diferentes formas de maus tratos que acontecem entre os colegas em dois grupos: o primeiro engloba “agressão verbal” e “exclusão social”, enquanto o segundo grupo inclui “agressão física directa” e “agressão física indirecta”

2.2.7.1 Acção dos professores face às diferentes situações de maus tratos que ocorrem nas diferentes Escolas Secundárias em estudo

A tabela.84, contem informações relativamente a acção dos professores face a ocorrência das situações de maus tratos entre colegas, incluindo “agressão verbal” (colocar nomes ofensivos, insultar e falar mal dos outros) e exclusão social (impedir de participar nas actividades e ignorar) nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde em estudo.

Tipos de maus tratos	Acção do professor										
	Ignoro o sucedido	Os alunos implicados saem da sala	Falo a sós com o aluno	Mudo o aluno de lugar	Falo sobre o tema com a turma	Falo com a família	Envio um recado para o encarregado da educação	Encaminho o aluno para os serviços de psicologia	Comunico ao director de turma para sanção imediata	Proponho um conselho de turma extraordinário	Apresento queixas no conselho de disciplina
É ignorado	11,8	9,8	25,5	6,5	32,7	2,6	4,6		3,9	1,3	1,3
Impedem-no participar	14,5	4,6	19,7	6,6	39,5	3,3	3,3		4,6	1,3	2,6
É insultado	9,9	9,2	24,3	2	30,3	2,6	2,6	1,3	11,8	2	3,9
Colocam-lhe nomes	13,7	4,6	20,9	2,6	35,3	2	3,3	0,7	9,8	2	4,6
Falam mal dele	16,3	1,3	34	1,3	32	2,6	0,7	1,3	7,2	1,3	2

Tabela84: Acção dos professores face às diferentes situações de maus tratos (agressão verbal e exclusão social)

De acordo com a tabela.84 quando um aluno é ignorado nas diferentes Escolas Secundárias em estudo referidas acima, a acção dos professores não é homogénea, porque: 11,8 % de professores inqueridos ignoram o sucedido; 9,8% mandam os alunos implicados para fora da sala de aula; 25,5% estabelecem um diálogo a sós com o aluno; 6,5% mudam o aluno de lugar; 32,7% optam por falar sobre o tema à turma; 2,6 % falam com a família; 4,6% enviam recado para os encarregados de educação; 3,9% contactam director de turma para sanções imediatas; 1,3% propõem um conselho de turma extraordinário.

Verificamos de acordo com a tabela quando um aluno é “impedido de participar nas actividades”, a acção dos professores também não é a mesma, uma vez que: 14,5% dos professores inqueridos ignoram o sucedido; 4,6% mandam os alunos implicados para fora da sala; 19,7% falam a sós com o aluno; 6,6% mudam o aluno de lugar; 39,5% falam sobre o tema com a turma; 3,3% falam com a família; 3,3% enviam um recado para o encarregado da educação; 4,6% comunicam ao director de turma para sanção imediata; 1,3% propõem um conselho de turma extraordinário; e 2,6% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Constamos de acordo com a tabela quando um aluno é “impedido de participar nas actividades”, a acção dos professores também não é a mesma, uma vez que: 9,9% dos professores inqueridos ignoram o sucedido; 9,2% expulsam os alunos implicados para fora da sala; 24,3% falam a sós com o aluno; 2% mudam o aluno de lugar; 30,3% falam sobre o tema com a turma; 2,6% falam com a família; 2,6% enviam um recado para o encarregado da educação; 1,3% encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 11,8% comunicam ao director de turma; 2% propõem um conselho de turma extraordinário; e 3,9% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Ao analisar a tabela.84 pode-se constatar que quando um aluno “coloca nome ofensivo” ao seu colega, os professores reagem de uma forma diferenciada para ultrapassarem estes problemas: 13,7% ignoram o sucedido; 4,6% expulsam os alunos implicados para fora da sala; 20,9% falam a sós com o aluno; 2,6% mudam o aluno de lugar; 35,3% falam sobre o tema com a turma; 2% falam com a família; 3,3% enviam um recado para o encarregado da

educação; 0,7% encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 9,8% comunicam ao director de turma para sanção imediata; 2% propõem um conselho de turma extraordinário; e 4,6% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Através da análise da tabela.84 verificamos que quando um aluno “fala mal” do outro, os professores reagem, usando várias estratégias para resolverem este problema: 16,3% ignoram o sucedido; 1,3% expulsam os alunos implicados para fora da sala; 34% falam a sós com o aluno; 1,3% mudam o aluno de lugar; 32% falam sobre o tema com a turma; 2,6% falam com a família; 0,7% enviam um recado para o encarregado da educação; 1,3% encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 7,2% comunicam ao director de turma para sanção imediata; 1,3% propõem um conselho de turma extraordinário; e 2% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Como temos referido acima as diferentes formas de maus tratos como: “ignorar o colega”, “impedir de participar nas actividades”, “insultar”, “colocar nomes ofensivos” e “falar mal do colega”, contribuem para a exclusão social dos alunos, porém no que concerne à acção dos professores face a essas situações de maus de maus tratos entre colegas que acontecem nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago, verificamos que uma percentagem muito significativa de professores (13,24%) não reconhece o impacto da consequência da exclusão social na vida de um aluno, uma vez que face a essas situações, afirmam que “ignoram o sucedido”. Nós constatamos que face a ocorrência das diversas formas de maus tratos a maioria dos professores esforçam-se, usando estratégias diversificadas para resolverem essas situações desagradáveis, que acontecem a nível das escolas.

A tabela.85, contém informações relativamente a acção dos professores face a ocorrência das situações de maus tratos entre colegas, incluindo “agressão física directa” (bater) e agressão física indirecta (esconder as coisas, destruir as coisas, roubar as coisas) nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde em estudo.

Tipos de maus tratos	Acção do professor										
	Ignorar o sucedido	Os alunos implicados saem da sala	Falo a sós com o aluno	Mudo o aluno de lugar	Falo sobre o tema com a turma	Falo com a família	Envio um recado para o encarregado da educação	Encaminho o aluno para os serviços de psicologia	Comunico ao director de turma para sanção imediata	Proponho um conselho de turma extraordinário	Apresento queixas no conselho de disciplina
Esconder as coisas	12,4	5,9	17,6	2,6	33,3	3,9	2,6	2,6	12,4	2,6	3,9
Destruir as coisas	12,4	4,6	16,3	2	24,8	3,3	5,2	2	13,7	3,3	12,4
Roubar as coisas	12,4	5,9	9,2		27,5	3,3	3,3	1,3	15,7	2	19,6
Bater	14,4	0,7	9,8	0,7	14,4	7,8	3,9	2,6	18,3	2,6	24,2

Tabela 85: Acção dos professores face a ocorrência das situações de maus tratos entre colegas (agressão física directa e indirecta)

De acordo com a tabela.85 quando um aluno “esconde as coisas” do colega nas diferentes Escolas Secundárias em estudo referidas acima, a acção dos professores não é homogénea, porque:12,4%de professores inqueridos ignoram o sucedido; 5,9 %mandam os alunos implicados para fora da sala de aula; 17,6 %estabelecem um diálogo a sós com o aluno; 2,6% mudam o aluno de lugar; 33,3% optam por falar sobre o tema à turma; 3,9 % falam com a família; 2,6% enviam recado para os encarregados de educação; 2,6%encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 12,4% contactam director de turma para sanções imediatas; 2,6% propõem um conselho de turma extraordinário; e 3,9% apresentam queixas no conselho de disciplina.

De acordo com a tabela quando o aluno “destrói as coisas” do colega nas diferentes Escolas Secundárias em estudo referidas acima, a acção dos professores não é homogénea, porque:12,4%de professores inqueridos ignoram o sucedido; 4,6 %mandam os alunos implicados para fora da sala de aula; 16,3%estabelecem um diálogo a sós com o aluno; 2% mudam o aluno de lugar; 24,8% optam por falar sobre o tema à turma; 3,3% falam com a

família; 5,2% enviam recado para os encarregados de educação; 2%encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 13,7% contactam director de turma para sanções imediatas; 3,3% propõem um conselho de turma extraordinário; e 12,4% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Ao analisar a tabela, que contem informações, que revelam que quando um aluno “rouba as coisas” do colega nas diferentes Escolas Secundárias em estudo referidas acima, a acção dos professores não é homogénea, porque:12,4%de professores inqueridos ignoram o sucedido; 5,9%mandam os alunos implicados para fora da sala de aula; 9,2%estabelecem um diálogo a sós com o aluno; 27,5% optam por falar sobre o tema à turma; 3,3% falam com a família; 3,3% enviam recado para os encarregados de educação; 1,3%encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 15,7% contactam director de turma para sanções imediatas; 2% propõem um conselho de turma extraordinário; e 19,6% apresentam queixas no conselho de disciplina.

De acordo com a tabela referida acima quando o aluno “bate” no colega nas diferentes Escolas Secundárias em estudo referidas acima, a acção dos professores não é homogénea, porque:14,4%de professores inqueridos ignoram o sucedido; 0,7%mandam os alunos implicados para fora da sala de aula; 9,8%estabelecem um diálogo a sós com o aluno; 0,7% mudam o aluno de lugar; 14,4% optam por falar sobre o tema à turma; 7,8% falam com a família; 3,9% enviam recado para os encarregados de educação; 2,6%encaminham o aluno para os serviços de psicologia; 18,3% contactam director de turma para sanções imediatas; 2,6% propõem um conselho de turma extraordinário; e 24,2% apresentam queixas no conselho de disciplina.

Durante a manifestação dos diferentes tipos de maus tratos, que constam na tabela acima verificamos, que um número significativo de professores opta por expulsar os alunos implicados para fora sala de aula. Segundo Hillgren (2011) a cultura de punição aumenta a cada dia, quando se vê televisão, ao navegar na internet, ao jogar vídeo game, o que faz com as pessoas se engajam no castigo de outras pessoas dentro da esfera social e fora do contexto prisional.

Somos de opinião que quando um aluno está maltrata o seu colega, o professor não deve ignorar o sucedido, mas sim deve tomar medidas para que haja aprendizagem não só da parte do agressor, mas também das testemunhas. Para nós expulsar o aluno da sala de aula contribui não só para o seu insucesso escolar, mas também é uma forma de excluí-lo socialmente. Somos a favor do professor apostar no modelo integrado, isto é, se o acto cometido pelo aluno implica castigo. E antes de ser castigado, ele deve ficar convencido que a sua conduta prejudica não só o funcionamento da turma, mas também a si mesmo. No tratamento de problemas de convivência o professor deve agir de uma forma sábia, isto é, ele deve conhecer o tempo, o modo e o lugar mais adequado para a sua actuação.

No que diz respeito ao “mudar o aluno de lugar”, achamos que nem sempre funciona, porque a mudança de atitude não acontece apenas porque o aluno é mudado de lugar. Para nós falar a sós com o aluno pode ser uma forma de gerir conflito, porém não deve ser feito de qualquer maneira. Ela exige uma preparação prévia. O professor deve possuir as competências para gerir conflitos.

Relativamente ao falar sobre o tema à turma somos de opinião que esta estratégia deve funcionar apenas como medidas preventivas e, não para gerir conflito, uma vez que para fazer a gestão de conflito é conveniente escolher não só o espaço, mas também é preciso escolher o tempo.

Quanto ao envio de recado ao encarregado de educação só vai resultar em caso do filho ter uma boa educação, e, está a ser influenciado pelo colega, porém se vive numa família em que os pais possuem uma visão positiva de violência essa estratégia não vai surtir nenhum efeito.

Nalguns casos, a manifestação de condutas agressivas, ultrapassa a capacidade do professor por isso, ele deve encaminhá-lo para os serviços de psicologia clínica a fim de conseguir atenção mais especializada.

Relativamente a atitude do professor em propor um conselho de turma extraordinário, do nosso ponto de vista só vai surtir efeito se é para trabalharem em equipa, a fim de encontrar uma forma sábia de resgatar o aluno. Caso contrário vão contribuir para excluir esse aluno socialmente, porque nalguns os professores reúnem para a divulgarem a conduta desse aluno, o provoca a morte desse aluno. O aluno pratica actos incorrectos muitas vezes, porque não tem a consciência da gravidade do acto praticado. Por esta causa, o professor deve apostar na educação, que segundo Abarca et al (2002) não deve ser baseada no diálogo moralizante, que muitas vezes, os alunos respondem de uma forma passiva.

A apresentação de queixa ao conselho de disciplina só é vantajosa se ela tiver uma preparação para a gestão e mediação de conflitos. Todavia, se esse conselho de disciplina funciona apenas como tribunal não vai ter nenhum impacto na melhoria do clima da escola.

Os alunos precisam de educadores pacientes, amorosos e corajosos, que lhes fornecem orientações claras relativamente uma convivência sadia, o que contribui para que paulatinamente, eles nutrem-se de ingredientes necessários para uma cultura da paz e são convivência.

A tabela.86, contem informações relativamente à acção dos professores quando os alunos geram conflitos nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.

Tipos medidas adoptadas pelos professores	Nenhuma vez	Ocorre às vezes	Ocorre com frequência	Ocorre sempre	Total de incidência
Delegando-lhe responsabilidades	7,6	21,7	47,8	21	90,5
Fomentando a sua participação	24,2	29,9	34,4	9,6	73,9
De forma passiva	29,9	36,9	18,5	12,7	68,1
De forma autoritária	30,6	50,3	14	3,2	67,5
De forma indulgente	38,9	45,9	10,8	1,9	59

Tabela 86: Medidas tomadas pelos professores quando os alunos geram conflitos

Como se pode ver através desta tabela quando os alunos geram conflitos as medidas desencadeadas para a resolução desses conflitos não é igual para todos os professores. Do total dos professores inquiridos 90,5% afirmaram que delegam a esses alunos responsabilidades; 73,9% informam que fomentam a participação desses alunos; 68,1% declararam que tem actuado de uma passiva; 67,5% disseram que actuaram de uma forma autoritária; e 59% informaram que actuaram de uma forma indulgente.

Dos professores que responderam que delegam responsabilidades aos alunos: 21,7% assinalaram às vezes; 47,8% assinalaram com frequência; e 21% assinalaram sempre. Segundo Dicionário da Língua Portuguesa (2003) “delegar” significa “encarregar de”; e “responsabilizar” significa levar alguém a responder pelos actos que ele tem praticado.

Para nós delegar responsabilidades não deve ser visto apenas no sentido punitivo, mas sim o aluno deve ter oportunidade de aprendizagem. Ao juntar as duas definições podemos dizer que “delegar responsabilidades” implica levar os alunos em conflitos a se consciencializarem das suas acções. Como já referimos acima isso só é possível quando o professor adquirir um conjunto de habilidades necessárias para a gerir conflitos de uma forma pacífica.

Relativamente à estratégia de fomentar a participação dos alunos de acordo com a tabela, dos professores inqueridos: 29,9% assinalaram às vezes; 34,4% assinalaram com frequência; e 9,6% assinalaram sempre. Quando o professor fomenta a participação dos alunos que geram conflitos, esse professor está a ter uma atitude inclusiva. Segundo Simões (2002) quando o aluno perde segurança de que é membro de uma determinada instituição educativa, ele pode manifestar uma certa resistência às regras estabelecidas nesta instituição. Por esta causa incluir o aluno faz com que ele se sinta aceite pelos colegas, o que pode levá-lo a mudar de atitude.

Face aos alunos que geram conflitos, a tabela revela que alguns professores actuam de uma forma passiva, dos quais: 36,9% assinalaram às vezes; 18,5% assinalaram com

frequência; e 12,7% assinalaram sempre. Segundo o Dicionário Mais (1997) actuar de uma forma passiva é manifestar-se indiferença perante uma determinada situação ou acontecimento.

Somos de opinião que o professor é um educador, por isso nunca deve manifestar-se indiferente perante uma situação de conflito, mas sim ele deve geri-lo de uma forma pacífica, o que segundo Cuadrado (2008) vai permitir aos alunos desenvolverem habilidades de gestão de conflito de uma forma pacífica. É preciso educar para a convivência, isto é, não é possível haver uma sã convivência sem um trabalho persistente dos educadores.

Quando os alunos geram conflitos, a tabela revela ainda que certos professores actuam de uma forma autoritária, dos quais: 50,3% assinalaram às vezes; 14% assinalaram com frequência; e 3,2% assinalaram sempre.

Já dissemos que autoridade não deve ser confundida com autoritarismo. Segundo Johnson (2007) nenhuma autoridade deve pôr em causa a liberdade pessoal dos alunos. É claro que um educador deve ser uma pessoa firme, corajosa, determinada, porém tolerante, compreensivo e apta para ensinar.

Dados da tabela mostram que 50% dos professores às vezes actuam de uma forma autoritária. Daniel Goleman no seu livro “Working with emotional intelligence”, disse nalguns lugares por onde ele tem desenvolvido temas relacionados com inteligência emocional, verificou que muitas pessoas confundiam “ser empático” com “ser simpático”. Explica que ser empático implica em certas ocasiões confrontar alguém de uma forma firme e corajosa. Na actividade docente esse confronto não deve acontecer ao acaso, mas sim o professor deve conhecer o “tempo”, o “modo” e o “lugar”.

Apesar de termos dito que em algumas situações ser empático implica confrontar pessoas, porém ser empático tem uma outra face da moeda, isto é, implica colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo a fim de estar em condições de ajudá-lo. Por esta causa

não é muito razoável, que uma percentagem significativa de professores assinalar que com “frequência” e “sempre” actuam de uma forma autoritária quando os alunos geram conflitos. As expressões “com frequência” e “sempre” são indicadores que indiciam que uma percentagem significativa de professores não estão disponíveis para procurarem compreender a causa dos alunos estarem envolvidos em conflitos.

Somos de opinião que os professores para além ter obrigação procurarem saber qual é a causa da manifestação de qualquer conduta a nível da escola, devem ainda procurarem ser modelos no falar e no agir. Como já referimos acima o professor deve ter muito cuidado com a mensagem que emite aos alunos através da comunicação não-verbal.

O gráfico.81 apresenta dados relacionados com a frequência da ocorrência de conflitos nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago nos três últimos anos de acordo com a opinião dos professores.

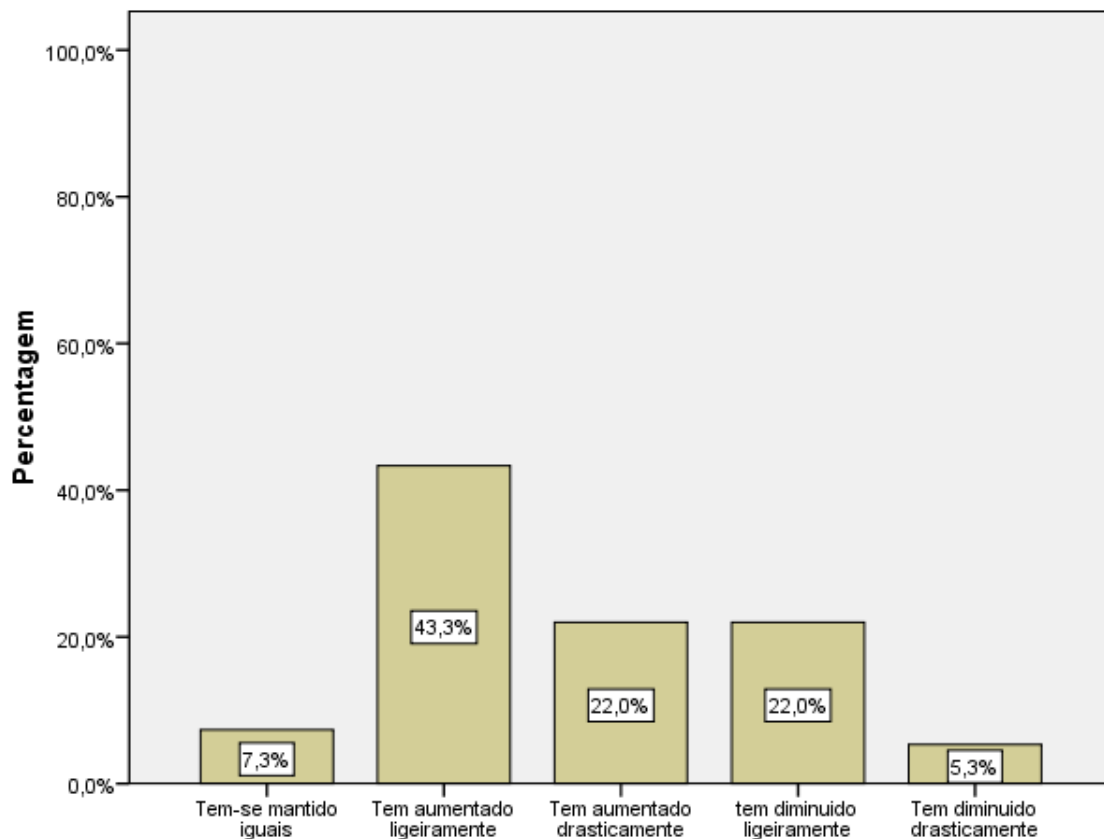


Gráfico 81: Frequência da ocorrência de conflito na escola nos três últimos anos

Relativamente à opinião dos professores inqueridos quanto à frequência da ocorrência de conflito nestas escolas em estudos não são as mesmas. Dos professores inqueridos a maioria (65,3%) são de opinião que nos três últimos anos a frequência de conflito tem aumentado, dos quais: 43,3% são de opinião que tem aumentado ligeiramente; e 22,0% acharam que tem aumentado drasticamente. Uma percentagem significativa de professores (27,3%) são de opinião contrária, isto é, afirmaram que nos três últimos anos a frequência de conflito tem diminuído, dos quais: 22,0 % disseram que a frequência de conflito tem diminuído ligeiramente; e 5,3% são de opinião que nos três últimos a frequência de conflito tem diminuído drasticamente. E apenas 7,3% afirmaram que a frequência de conflito tem-se mantido igual;

Do nosso ponto de vista essa divergência de opinião está relacionada com a forma concepção de conflito por parte de cada docente. Alguns entendem que o surgimento do conflito está relacionado com a dinâmica social, por isso entendem, que é normal o surgimento do conflito, por isso conseguem geri-lo de uma forma pacífica. Outros vêem o conflito como algo muito negativo, por isso ficam muito perturbados, quando surge uma situação de conflito. Como já referimos na parte teórica, Valencia e Zapata (2007); Cuadrado (2010) afirmaram que o conflito é inato, e, próprio de uma convivência democrática.

Onde reina democracia o conflito deve ser considerado como algo inevitável, porém deve ser gerido. Pelo facto do conflito ser inevitável, isto não significa que não deve ser gerido. O conflito deve ser gerido de uma forma pacífica, porque caso contrário pode originar violência, que pode ser evitada perfeitamente.

Alguns professores não estão preocupados com aquilo que passa a nível da escola, por isso não percebem nenhuma mudança, que ocorre na escola onde trabalham, por isso acham que a frequência de conflito tem-se mantido igual. Outros são tão pessimistas que acham que o conflito está aumentar de uma forma drástica. Existe um outro grupo de professores que são muito optimistas que acham que o conflito tem diminuído de uma muito drástica.

5. Acção das Direcções das diferentes Escolas face às diferentes situações de maus tratos e conflitos que ocorrem nas diferentes Escolas Secundárias em estudo

A tabela.87 contém informações relativamente à acção das Direcções das Escolas Secundárias em estudo segundo a opinião de professores que se manifestam como testemunhas, face a ocorrência das situações de maus tratos entre colegas, incluindo “agressão verbal” (colocar nomes ofensivos, insultar e falar mal dos outros) e exclusão social (impedir de participar nas actividades e ignorar).

Acção das Direcções das Escolas Secundárias relativamente às diferentes situações de maus tratos entre os colegas										
Tipos de maus tratos	Reestruturar as turmas	Falar com os alunos	Tratar o tema recorrendo a tutorias	Falar com a família	Recorrer aos Serviços de Psicologia	Recorrer ao apoio de especialistas sociais externos	Comunicar ao Conselho de disciplina para sanção imediata	Propor um Conselho de Turma extraordinário	Comunicar à Polícia	Apresentar queixa ao Tribunal de Menores
Impedem-no participar	9,3	60,9	7,9	8,6	4	0,7	7,3	0,7	0,7	
É insultado	7,3	44,4	6,6	14,6	3,3	2,6	19,2	2		
Colocam-lhe nomes	5,3	48,7	5,9	13,2	4,6	0,7	18,4	2	0,7	0,7
Falam mal dele	5,9	61,8	3,9	11,2	2	1,3	9,2	4,6		

Tabela 87: Acção da escola quando os alunos agredem os colegas verbalmente ou excluem-nos socialmente segundo a opinião dos professores

Relativamente ao tipo de mau trato “impedir de participar nas actividades”: 9,3% de professores inqueridos informam que as Direcções das Escolas reestruturam as turmas; 60,9% afirmam que elas falam com os alunos; 7,9% revelam que tratam o tema recorrendo a tutorias; 8,6% afirmam que falam com a família; 4% disseram que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 0,7% testificam que elas recorrem ao apoio de especialistas sociais; 7,3% afirmam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; 0,7% informam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário; e 0,7% afirmam que elas comunicam à Polícia.

No que diz respeito ao tipo de mau trato “insultar”: 7,3% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturam as turmas; 44,4% revelam que elas

falam com os alunos; 6,6% afirmam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 14,6% revelam que elas falam com a família; 3,3% dizem que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 2,6% afirmam que elas recorrem ao apoio de especialistas sociais; 19,2% afirmam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; e 2% revelam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário.

Quanto ao tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”: 5,3% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturaram as turmas; 48,7% afirmam que as Direcções falam com os alunos; 5,9% informam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 13,2% revelam que elas falam com a família; 4,6% dizem que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 0,7% afirmam que elas recorrem ao apoio de especialistas sociais; 18,4% informam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; 2% propõem um Conselho de Turma extraordinário; 0,7% afirmam que elas comunicam à Polícia; e 0,7% apresentam queixas no tribunal de menores.

No que concerne ao tipo de mau trato “falar mal do outro”: 5,9% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturaram as turmas; 61,8% afirmam que elas falam com os alunos; 3,9% informam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 11,2% disseram que elas falam com a família; 2% revelam que recorrem apoios de psicologia; 1,3% afirmam que elas recorrem ao apoio de especialistas sociais; 7,3% relataram que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; e 4,6% propõem um Conselho de Turma extraordinário.

A tabela.88 contém, informações relativamente a acção das Direcção das Escolas Secundárias em estudo segundo a opinião de professores que se manifestam como testemunhas, face a ocorrência das situações de maus tratos entre colegas, incluindo “agressão física” (bater) e agressão física indirecta (esconder as coisas, destruir as coisas e roubar as coisas,).

Acção das Direcções das Escolas Secundárias relativamente às diferentes situações de maus tratos entre os colegas										
Tipos de maus tratos	Reestruturar as turmas	Falar com os alunos	Tratar o tema recorrendo a tutorias	Falar com a família	Recorrer aos Serviços de Psicologia	Recorrer ao apoio de especialistas sociais	Comunicar ao Conselho de disciplina para sanção imediata	Propor um Conselho de Turma extraordinário	Comunicar à Polícia	Apresentar queixa ao Tribunal de Menores
Escondem-lhe as coisas	8,6	52,6	2,6	11,2	1,3		20,4	3,3		
Destroem-lhe as coisas	9,3	35,1	2	9,3	1,3	2,6	35,1	4	1,3	
Roubam-lhe as coisas	8,6	33,1	2,6	9,3	0,7	1,3	38,4	3,3	2	0,7
Batem-lhe	7,3	20,5	2,6	11,3	0,7		50,3	2	5,3	

Tabela 88: Acção da escola quando os alunos agredem os colegas fisicamente directa ou indirectamente segundo a opinião dos professores

Relativamente ao tipo mau trato “esconder as coisas”: 8,6% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturam as turmas; 52,6% revelam que elas falam com os alunos; 2,6% afirmam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 11,2% informam que elas falam com a família; 1,3% disseram que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 20,4% revelam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; e 3,3% afirmam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário.

Ao analisar a tabela.88 verificamos que quanto ao tipo de mau trato “destrói as coisas”: 9,3% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturam as turmas; 35,1% afirmam que elas falam com os alunos; 2% revelam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 9,3% dizem que elas falam com a família; 1,3% afirmam que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 2,6% informam que elas recorrem

ao apoio de especialistas sociais; 35,1% revelam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; 4% afirmam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário; e 1,3% comunicam à polícia.

Através da tabela.88 constatamos que relativamente ao tipo de mau trato “roubar as coisas”: 8,6% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturam as turmas; 33,1% afirmam que elas falam com os alunos; 2,6% revelam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 9,3% afirmam que elas falam com a família; 0,7% revelam que elas recorrem aos Serviços de Psicologia; 1,3% afirmam que elas recorrem ao apoio de especialistas sociais; 38,4% revelam que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; 3,3% afirmam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário; 2% informam que elas comunicam à Polícia; e 0,7% afirmam que elas apresentam queixas no tribunal de menores.

Por meio da tabela.88 referida acima verificamos que quanto ao tipo de mau trato “bater” no colega: 7,3% de professores inqueridos informam que as Direcções das escolas reestruturam as turmas; 20,5% afirmaram que elas falam com os alunos; 2,6% informam que elas tratam o tema recorrendo a tutorias; 11,2% opinaram que elas falam com a família; 0,7% testificaram que elas recorrem apoios de psicologia; 50,3% disseram que elas comunicam ao Conselho de disciplina para sanção imediata; 2,3% afirmam que elas propõem um Conselho de Turma extraordinário; e 5,3% informam que elas comunicam à Polícia.

A tabela.89 apresenta dados relativos da frequência das acções das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago depois de um aluno ter agredido o seu colega.

Tipos medidas adoptadas pelas escolas	Nenhuma vez	1 - 3 vezes	4 - 6 vezes	7 - 10 vezes	11 - 20 vezes	+ de 20 vezes	Total de incidência
Sanções directas por parte do Conselho de disciplina	15,9	28	14,6	8,3	8,3	20,4	80

Entrevistas com os pais e realização de actividades sócio-humanitárias ou comunitárias dentro da escola	21	25,5	19,7	13,4	11,5	5,7	75,8
Encaminhamento para os Serviços de Psicologia	29,3	35	15,3	9,6	3,8	3,8	67,5
Denúncia à Polícia	36,3	33,1	13,4	6,4	5,7	1,9	60,5
Expulsão deliberada pelo Conselho de Turma	49	28,7	7,6	5,7	2,5	3,2	47,7
Transferência para outra escola	79	12,1	3,8	3,8	0,6	1,3	21,6

Tabela 89: Medidas tomadas pelas escolas após um aluno ter agredido o seu colega fisicamente

De acordo com tabela.89 em todas as escolas secundárias referidas acima quando um aluno agride o seu colega são tomadas medidas para por cobro à situação. Dos professores inqueridos: 80% afirmaram que acontece sanções directas por parte do Conselho de disciplina; 75,8% informam que são feitas entrevistas com os pais e realização de actividades sócio-humanitárias ou comunitárias dentro da escola; 67,5% revelam que os alunos são encaminhados para os Serviços de Psicologia; 60,5% informam que as escolas fazem denúncia à Polícia; 47,7% assinalaram que acontece expulsão deliberada pelo Conselho de Turma; e 21,6% dizem que o aluno vai ser transferido para outra escola.

Dos professores que afirmaram que o aluno vai sofrer sanções directas por parte do Conselho de disciplina: 28% informaram que nas suas escolas a sansão têm ocorrido 1 - 3 vezes; 14,6% disseram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 4 - 6 vezes 8,3%; informaram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 7- 10 vezes; 8,3% disseram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 11- 20 vezes; e 20,4% testificaram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido mais de 20 vezes.

Relativamente à aplicação de sanções directas por parte do Conselho de disciplina, dos professores inqueridos: 15,9% disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 28% informaram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 1 - 3 vezes; 14,6% disseram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 4 - 6 vezes; 8,3% disseram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 8,3% informaram que nas suas escolas a sansão tem ocorrido 11- 20 vezes; e 20,4% testificaram que nas suas escolas tem ocorrido mais de 20 vezes.

No que diz respeito à realização de entrevistas com os pais e a realização actividades sócio-humanitárias ou comunitárias dentro da escola, dos professores inqueridos: 21% disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 25,5% informaram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 1 - 3 vezes; 19,7 % disseram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 4 - 6 vezes; 13,4 % revelaram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 11,5 % disseram que nas suas escolas tem ocorrido 11- 20 vezes; e 5,7% informaram que nas suas escolas tem ocorrido mais de 20 vezes.

Quanto ao encaminhamento do aluno agressor para os Serviços de Psicologia após ter agredido o colega. Dos professores inqueridos: 29,3% disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 35% informaram que nas suas escolas a sanção tem ocorrido 1 - 3 vezes; 15,3% disseram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 4 - 6 vezes; 9,6% informaram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 3,8% revelaram que nas suas escolas tem ocorrido 11- 20 vezes; e 3,8% disseram que na sua escola tem ocorrido mais de 20 vezes.

No que concerne à denúncia à Polícia após um aluno ter agredido o colega. Dos professores inqueridos: 36,3% disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 33,1% informaram que nas suas escolas a sanção tem ocorrido 1 - 3 vezes; 13,4% disseram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 4 - 6 vezes; 6,4% informaram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 5,7 % revelaram que nas suas escolas tem ocorrido 11- 20 vezes; e 1,9 % disseram que nas suas escolas tem ocorrido mais de 20 vezes.

Relativamente à acção da escola após um aluno ter agredido o colega, em que acontece expulsão deliberada pelo Conselho de Turma do aluno agressor. Dos professores inqueridos: 49 % disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 28,7 % informaram que nas suas escolas a sanção tem ocorrido 1 - 3 vezes; 7,6 % disseram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 4 - 6 vezes; 5,7 % informaram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 2,5% revelaram que nas suas escolas tem ocorrido 11- 20 vezes; e 2,5 % disseram que nas suas escolas tem ocorrido mais de 20 vezes.

No que concerne à transferência de um aluno para outra escola após ele ter agredido o colega, dos professores inqueridos: 79 % disseram que nunca essa medida foi tomada nas suas escolas; 12,1% informaram que nas suas escolas a sanção tem ocorrido 1 - 3 vezes; 3,8% disseram que nas suas escolas essa medida tem sido tomada 4 - 6 vezes; 3,8 % informaram que nas suas escolas tem ocorrido 7- 10 vezes; 0,6 % revelaram que nas suas escolas tem ocorrido 11- 20 vezes; e 1,3 % disseram que nas suas escolas tem ocorrido mais de 20 vezes.

Somos de opinião que quando acontece situação de agressão, as escolas tomem medidas correctivas para que outros alunos se sintam temor, porém não devem ser aplicadas apenas medidas punitivas, mas sim modelo integrado, que engloba medida punitiva e relacional.

Ao fazer análise da tabela acima verificamos que nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago após um aluno ter agredido o seu colega todas as escolas em estudo tomam medidas diversificadas com o aluno agressor para combater as situações de maus tratos que ocorrem ali, porém há que saber quando é que cada uma das medidas deve efectuada.

Quando um aluno ameaça ou agride o colega com arma a escola deve comunicar a Polícia, porém a Polícia não deve iniciar a sua tarefa com a punição ou intimidação. Somos de opinião que a Polícia deve estar preparado para fazer um trabalho integrado, isto é, ele deve estabelecer um diálogo com o agressor, a fim de compreendê-lo, tentando sensibilizá-lo que a sua conduta deve ser evitada.

As medidas devem tomadas, porém o agressor não deve reconhecer que a escola e a Polícia constituem seu inimigo, mas sim deve ficar consciente, que tanto a escola como a Polícia estão disposto para ajudá-lo a corrigir a sua conduta.

Numa actividade de sensibilização realizada na Escola secundária, “Alfredo Cruz da Silva”, em que fomos convidado para apresentar uma palestra sobre o tema: “Educar para a

convivência”, também estava presente o Meritíssimo Juiz da Comarca de Santa Cruz, que também apresentou o tema: “Violência baseada no gênero”. Na sua intervenção, aquele magistrado apresentou um caso de uma mulher que apresentou uma queixa contra o pai de seu filho, que não contribuía na alimentação do filho. Ele em vez de aplicar uma medida punitiva, apresentou aquele homem a medida estipulada pela lei para aquele caso, porém apresentou uma solução alternativa, que seria arranjar um cofre e depositar a quantia, que ele gastava com bebida e cigarro. Ele conta que passado um mês aquele homem chegou ao tribunal alegre, porque conseguiu guardar durante o primeiro mês maior quantidade de dinheiro que devia entregar à mãe do seu filho. Afirma que a partir daquele mês não houve mais queixa relativamente àquele assunto.

Quando a Direcção da escola entrevista os pais, ela passa a compreender a situação dos alunos. Isso ajuda-a a saber que medidas preventivas devem levar a cabo na escola e junto das famílias para melhorar o clima escolar, o que vai contribuir para minimizar a ocorrência das condutas agressivas nas escolas.

Transferir o aluno após ter agredido o colega para uma outra escola, é uma atitude de covardia, uma vez que a outra escola vai enfrentar o mesmo problema que a escola que efectuou tal transferência. Somos de opinião que quando temos um problema devemos esforçar-nos para encontrarmos solução e, não passar problema para outros.

No que diz respeito à expulsão deliberada do aluno pelo Conselho de Turma após ter agredido o seu colega, somos de opinião que não é a melhor medida, porque segundo com Dupper (1994) essa medida pode acelerar a probabilidade da delinquência, uma vez que fornece ao jovem problemático, e, com fraca supervisão dos pais, alguns dias para estar com seus pares desviantes.

3.1 Actividades realizadas pelas diferentes escolas secundárias para prevenir o surgimento da violência

As diferentes escolas secundárias em estudo, perante o surgimento de situações de violência têm realizado uma série de actividades para combaterem o surgimento de outras situações semelhantes. Antes de combater qualquer inimigo é necessário conhecer as características do inimigo para saber que estratégias vão ser eficazes para se conseguir uma vitória expressiva. Para combater a violência é preciso não só ter uma concepção muito clara deste fenómeno, mas também saber quais são os principais factores que estão na origem da sua ocorrência.

O gráfico.82 apresenta algumas medidas adoptadas pelas diferentes Escolas secundárias da ilha de Santiago em estudo para combater o fenómeno de violência nas suas diferentes formas de manifestações.

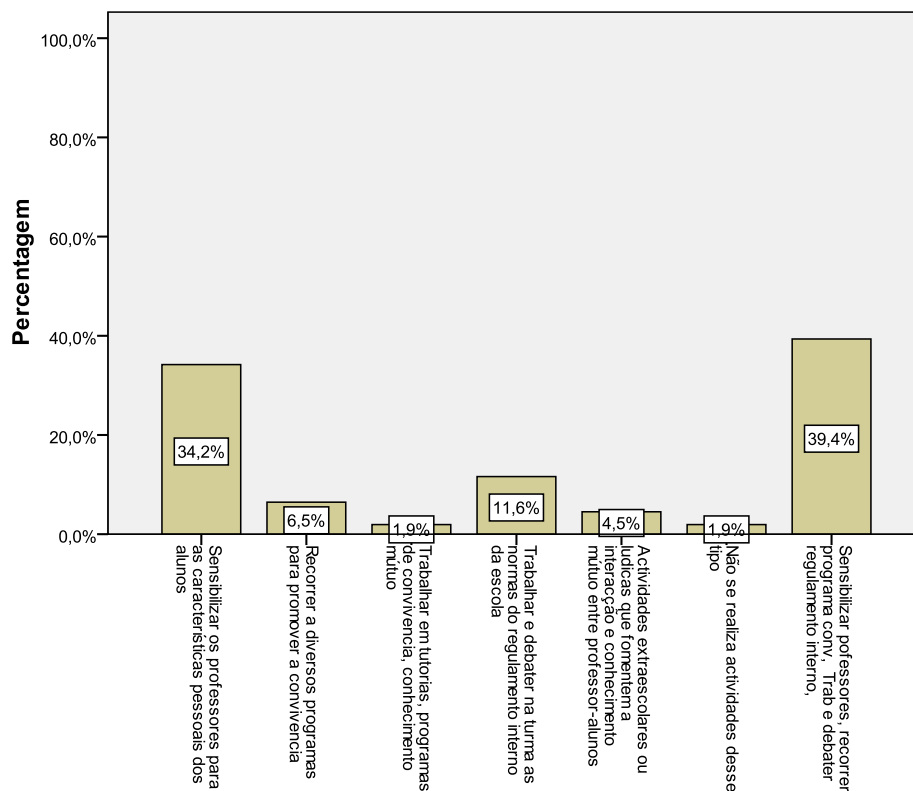


Gráfico 82: Medidas de prevenção para combater a violência levadas a cabo pelas diferentes escolas

Relativamente às medidas de prevenção contra o fenómeno de violência apenas 1,9% dos professores inqueridos afirmaram que não se realiza nenhuma dessas actividades nas suas escolas. A maioria dos professores (98,1%) revelaram que nas suas escolas são realizadas um conjunto de actividades para combater a situação de violência nas suas escolas, dos quais: 39,4% informaram que nas suas escolas os professores também são sensibilizados para levarem em conta as características pessoais dos alunos; recorrem aos diversos programas de convivência; e ainda trabalham e debatem o regulamento interno nas turmas; 34,2% disseram que nas suas escolas os professores são sensibilizados que durante a convivência, a escola deve levar sempre às características pessoais dos alunos; 11,6% afirmaram que as suas escolas trabalham e debatem regulamento interno nas turmas; 6,5% disseram que as suas escolas também recorrem a diversos programas para promover a convivência; 4,5 % revelaram que nas suas escolas são realizadas actividades extra-escolares ou lúdicas para fomentarem a interacção e conhecimento mútuo entre os professores e os alunos; e 1,9% dos professores inqueridos afirmaram que as suas escolas apostam em trabalhos de tutorias; recorrem certos programas para promoverem a convivência e conhecimento mútuo.

4 Situação socioeconómica dos alunos segundo a opinião dos professores

Como tínhamos dito anteriormente, os questionários aplicados aos professores vão complementar as informações contidas nos questionários aplicados aos alunos. Por esta causa neste item vamos analisar a situação socioeconómica dos alunos, levando em conta apenas dois indicadores:

- Nível médio de escolaridade dos pais dos alunos;
- Estrato social que mais representa as escolas secundárias onde os professores inqueridos trabalham.

O gráfico.83 apresenta dados relacionados com o nível de escolaridade dos pais segundo a opinião dos professores.

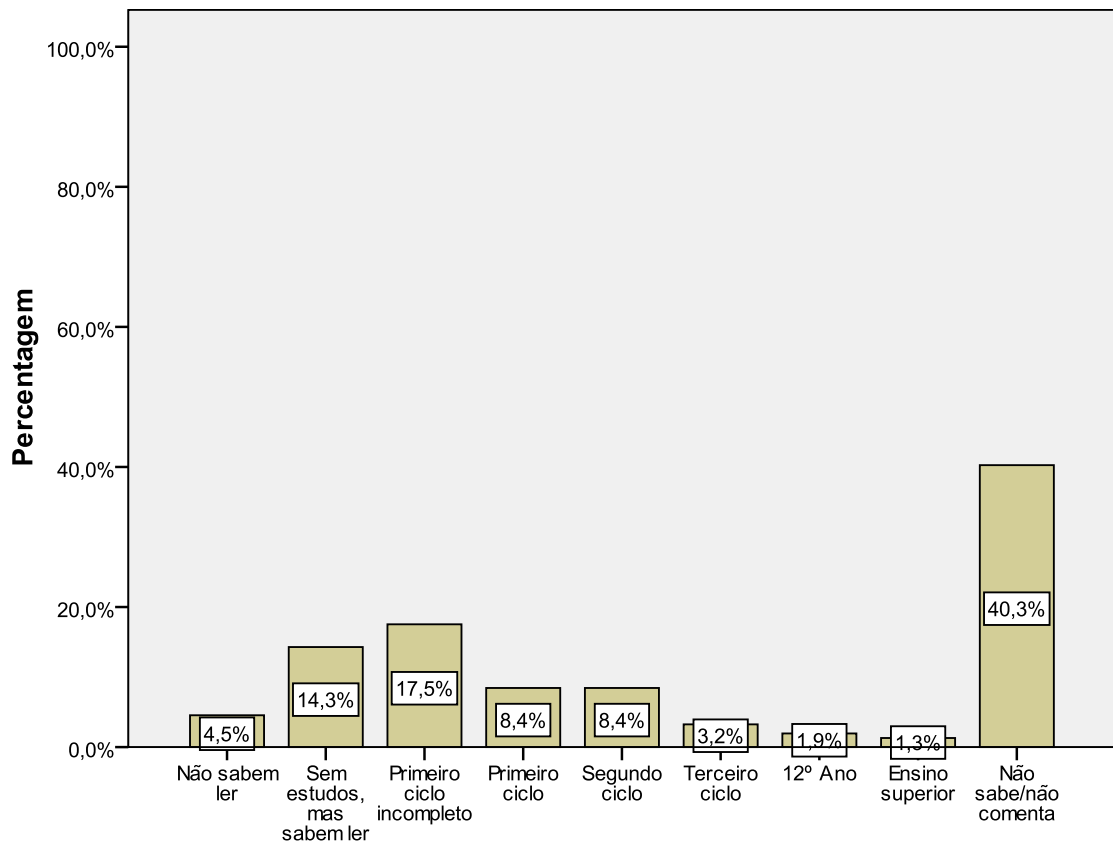


Gráfico 83: Nível de escolaridade dos pais segundo a opinião dos professores

Relativamente ao nível médio de escolaridade dos pais dos alunos, de acordo com o gráfico.83, do total dos professores inqueridos: 4,5% informam que os pais não sabem ler; 14,3% dizem que os pais não estudaram, porém sabem ler; 17,5% revelaram que os pais possuem primeiro ciclo incompleto; 8,4% informaram que os pais possuem primeiro ciclo; 8,4% também revelaram que os pais têm segundo ciclo; 3,2% assinalaram que os pais possuem terceiro ciclo; 1,9% afirmaram que os pais têm 12º ano de escolaridade; 40,3% assinalaram a expressão “não sabe/não comenta”; e apenas 1,3% dos professores informaram que os pais possuem o nível superior.

Para nós, pelo facto de uma percentagem muito significativa dos professores inqueridos (40,3%) sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos assinalaram, “não

sabe/não comenta”, constitui um motivo de preocupação, o que nos leva a tecer alguns comentários, que achamos muito pertinentes.

Como já tínhamos referido acima o processo de socialização dos alunos começa na família, por isso para que a escola possa continuar essa tarefa, ela precisa de obter todas as informações relacionadas com a vida dos alunos na família. Por esta causa somos de opinião que não é razoável que 40,3% dos professores afirmem que não sabem qual é o nível médio de escolaridade dos pais dos alunos. A escola deve criar condições necessárias para obter essas informações, não só a partir do momento em que os alunos são matriculados, mas também os directores de turmas devem formar uma pasta com todos os dados dos alunos, necessários para fornecerem aos colegas, que trabalham nessa turma. Esses dados, recolhidos pelos directores de turma podem fornecer aos outros colegas indicadores, que vão facilitar-lhes a compreensão de determinadas condutas manifestadas pelos alunos.

Estamos convictos que a insuficiência na comunicação entre a escola e a família influencia não só no sucesso escolar dos alunos, mas também é um factor que exerce uma influência significativa na sua convivência entre os colegas. Sobre esse assunto Cao (2009) afirma que os filhos que recebem apoio dos pais não só a nível da assistência psicológica, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais são menos vulneráveis à situação de depressão e outros fenómenos anti-sociais.

Relativamente ao extracto social que mais representa os pais dos alunos das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago em estudo, tendo em conta as condições económicas desses pais, está representado no gráfico da fig. 84 .

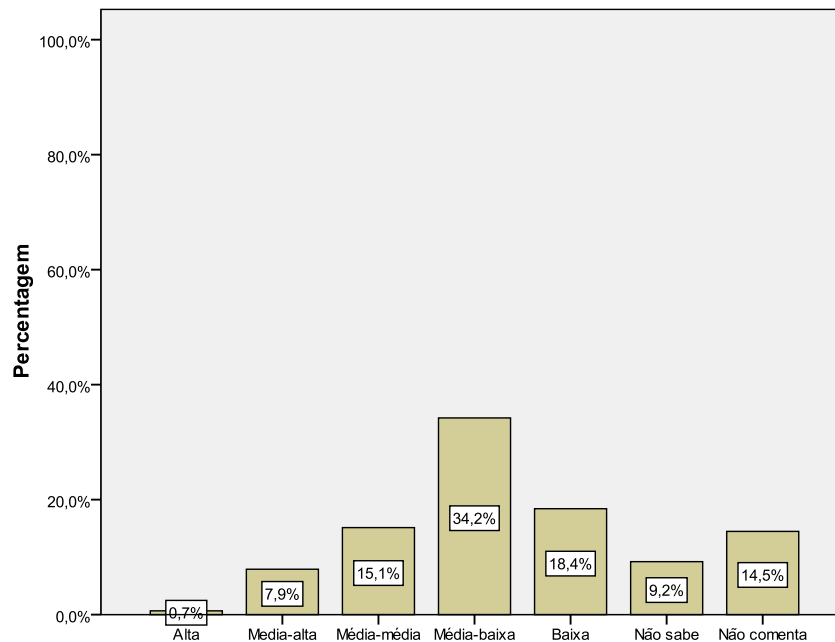


Gráfico 84: extracto social que mais representa os pais dos alunos das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago segundo a opinião dos professores

De acordo com os dados do gráfico.84, do total dos professores inqueridos, 76,3% apresentaram informações relativamente ao extracto social, que melhor representa os pais dos alunos, dos quais: 0,7% informaram que os pais dos seus alunos pertencem ao nível económico alto; 7,9% são de opinião de que esses pais são do nível médio-alto; 15,1% acham que os pais estão inclusos no nível médio; 34,2% classificam a situação económica dos pais no nível médio-baixo; 18,4% acham que os pais fazem parte do nível baixo; enquanto os restantes professores inqueridos, que correspondem a 23,7%, responderam que não sabem, dos quais: 9,2 % assinalaram a expressão “não sabem” e 14,5% assinalaram a expressão “não sabe/não comenta”, que continua a ser do nosso ponto de vista um indicador da insuficiência na comunicação entre a escola e a família, que dificulta o trabalho da escola.

Do nosso ponto de vista a situação socio-económica dos pais exerce uma certa influência não só no tipo relação de convivência entre os alunos, mas também nas relações

entre os professores os alunos, porém não de uma forma muita significativa, uma vez que outras variáveis como já havíamos referido na fundamentação teórica podem interferir tais, como: a televisão, o meio onde a escola e a família estão inseridos e outros meios de comunicação como a internet.

CAPITULO VI

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

1. CONCLUSÃO

De acordo com os objectivos que nós traçamos para a presente investigação, vamos apresentar as conclusões que chegamos a partir da análise das tabelas e dos gráficos, que resultaram dos questionários aplicados aos alunos e aos professores das diferentes Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.

Os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos, permitiram-nos conhecer os seus pontos de vista relativamente à situação de maus tratos nas referidas escolas, quando eles desempenham um triplo papel (testemunha, vítima e agressor).

Os dados provenientes dos questionários aplicados aos professores permitiram-nos obter informações relacionadas com os factores que influenciam o funcionamento das escolas, o grau de ocorrência de situações de conflitos não só entre os alunos, mas também entre professores e os alunos. Esses dados permitiram-nos ainda conhecer as medidas tomadas não só pelos professores, mas também pela escola para resolverem os problemas que afligem os alunos.

A análise de dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos e professores têm uma função de complementaridade, uma vez que permitiram-nos obter o conhecimento da situação de maus tratos nas diferentes escolas secundárias de uma forma mais aprofundada.

Apesar de termos dito que os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos são complementares aos dados provenientes dos questionários aplicados aos professores, eles não são iguais por isso nós vamos apresentar dois grupos de conclusões. O primeiro grupo relaciona-se com as informações provenientes dos alunos e o segundo grupo resulta das informações provenientes dos professores.

1.1. Conclusões relacionadas com as respostas dos alunos

Relativamente à manifestação dos diferentes tipos de maus tratos nas diferentes escolas da ilha de Santiago, quando os alunos desempenham os papéis de testemunha, vítima e agressor, nós vamos apresentar um relatório das conclusões parciais:

1. Durante a análise dos resultados, relativamente a percepção dos alunos quando desempenham o papel de testemunhas, os dados apontam para uma elevada percentagem de alunos que se apresentam como testemunhas das diferentes formas de maus tratos verificadas entre os alunos. Esta taxa elevada de espectadores deixa claro que existem mais alunos que apenas assistem a situações de maus tratos do que as que verdadeiramente são vítimas ou agressores.
2. De acordo com as informações provenientes dos alunos na situação de testemunhas, tendo em conta os diferentes grupos de maus tratos referidos no estudo do Defensor Del Pueblo-ESPANHA-UNICEF (2007), verificamos que a agressão verbal (“colocar nomes ofensivos”) é o tipo de mau trato que atinge maior percentagem de vítimas nas diferentes Escolas Secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde.
3. De acordo com as informações provenientes de alunos quando assumem papel de testemunhas verificamos que:
 - ❖ Os tipos de maus tratos como: “ignorar”, “insultar”, “roubar”, “bater”, “obrigar a fazer coisas com ameaças”, “mau trato através do telemóvel e internet”, “mau trato

de professor para aluno”, “mau trato de aluno para professor”, “manifestação de gangs de alunos que atacam um aluno”, “manifestação de gangs de alunos que atacam um grupo de alunos”, “manifestação de gangs de alunos que atacam gangs de alunos” e “gangs que vem de fora que atacam os alunos” variam em função da especificidade da escola:

- ❖ A percepção dos tipos maus tratos “Falar mal do colega”; do “mau trato através do telemóvel e da internet”; da ocorrência de situações em que um aluno ou um grupo de alunos maltratam um professor; da ocorrência de situações em que “Gangs de alunos atacam Gangs de alunos” varia em função das do sexo;
- ❖ A percepção dos tipos de maus tratos “impedir de participar nas actividades; “insultar”; “bater”; “ameaçar”; “obrigado a fazer coisas que ele não quer”; sempre é “ameaçado com armas”; ocorrência de situações na escola em que alunos maltratam o professor ou o professor maltrata os alunos; “manifestação de Gangs na escola” variam em função do nível de escolaridade;
- ❖ A percepção da ocorrência da manifestação de “Gangs” varia em função da idade.

4. Através das informações dos alunos que assumem o papel de vítimas verificamos que:

- ❖ A “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com a especificidade de cada escola” uma vez que a escola onde os alunos mais sentem medo é a da “Achada Grande”. E a escola onde os alunos menos sentem medo é a Secundária “Carlos Alberto Gonçalves”.
- ❖ A “ ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo”; e da especificidade da escola;
- ❖ A causa da “ocorrência de situações em que os alunos sentem medo na escola varia com o sexo.

- ❖ O tipo de relações estabelecido entre o professor e os alunos varia em função da especificidade das escolas e do nível de escolaridade dos alunos;
- ❖ A incidência do tipo de mau trato “ignorar”; “impedir de participar nas actividades”; “insultar”; “colocar nomes ofensivos”; “destruir as coisas”; “roubar as coisas”; “mau trato através do telemóvel e da internet”; “o tipo de pessoas com o qual a vítima conta os seus problemas”; varia em função da especificidade das escolas.
- ❖ A incidência do tipo de mau trato “ignorar”; “colocar nomes ofensivos”; “esconder as coisas”; “bater”; “ameaçar com armas” varia em função do sexo;
- ❖ A “causa da ocorrência de situações na escola em que os alunos sentem medo; o “tipo de relações estabelecidos entre o professor e os alunos”; os “factores que contribuem para que os alunos sintam medo do professor na escola” varia em função do nível de escolaridade.
- ❖ Os tipos de maus tratos “ignorar”; “impedir de participar nas actividades; “insultar” ; “colocar nomes ofensivos”; trato “falar mal”; “bater”; “ameaçar para meter medo”; e “obrigar a fazer coisas com ameaças” variam em função do nível de escolaridade;
- ❖ O tipo de pessoas com o qual os alunos contam os seus problemas e o que vêm socorrê-los varia com o nível de escolaridade;
- ❖ A manifestação dos tipos de maus tratos “insultar”; “esconder as coisas” e “bater” é influenciada pelo grau do parentesco das pessoas com quem vive a vítima;
- ❖ A incidência dos tipos de maus tratos “impedir de participar nas actividades”; “insultar”; “bater”; “ameaçar para meter medo”; “importunar sexualmente”; “ameaçar com armas” varia em função do país de origem da vítima;
- ❖ O lugar onde os alunos sofrem os tipos de maus tratos “roubar as coisas”; e “importunar sexualmente”; varia em função da especificidade das escolas;

- ❖ O lugar onde os alunos sofrem os tipos de maus tratos “esconder as coisas ”; e “ameaçar com armas”; varia em função do sexo;
 - ❖ O lugar onde os alunos sofrem os tipos de maus tratos “ignorar”; “insultar”; “bater”; e “obrigar a fazer coisas”; varia em função do nível da escolaridade;
5. Através das informações dos alunos que se manifestam como agressores constatamos que:
- ❖ O tipo de mau trato “insultar”, varia em função da especificidade de cada escola;
 - ❖ Os tipos de maus tratos “impedir de participar nas actividades”, “roubar as coisas”, “ameaçar para meter medo”, “obrigar a fazer coisas com ameaças”, “ameaçar com armas”, “bater”; “importunar sexualmente” variam em função do sexo;
 - ❖ A incidência do tipo de mau trato “colocar nomes ofensivos”; “roubar as coisas ” “obrigar a fazer coisas” varia em função do nível de escolaridade;
 - ❖ A incidência do tipo de mau trato “esconder as coisas”; “mau trato através do telemóvel e da internet” varia em função da idade;
 - ❖ A incidência dos tipos de maus tratos “ignorar ”; “impedir de participar nas actividades”; “roubar as coisas”; “ameaçar para meter medo”; “importunar sexualmente”; “obrigar a fazer coisas”; e “mau trato através do telemóvel” varia em função do país de origem dos alunos que se manifestam como agressores.

1.2.Conclusões relacionadas com as respostas dos professores

As respostas dos professores constituem-se informações úteis para completar as informações fornecidas pelos alunos quando desempenharam uma função tripla, isto é, de testemunhas, vítimas e agressores. A partir das respostas provenientes dos questionários aplicados, verificamos que:

- ❖ A falta do envolvimento das famílias são os problemas que mais afectam o funcionamento das diferentes Escolas Secundárias da ilha de Santiago;
- ❖ O principal conflito que mais perturba o estabelecimento da sã convivência nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago de Cabo Verde é a “falta de respeito dos alunos em relação professor”.
- ❖ O tipo de mau trato entre os colegas que mais acontece nas diferentes Escolas Secundárias da Ilha de Santiago é “roubar as coisas”;
- ❖ A maioria dos tipos de maus tratos que acontecem entre os colegas ocorrem nos “espaços exteriores dentro da escola” com excepção dos tipos de maus tratos: “falar mal”, que acontece em qualquer sítio; “esconder as coisas” e “destruir as coisas”, que acontecem dentro da sala de aula.
- ❖ Verificamos que os professores das diferentes Escolas Secundárias da ilha Santiago são de opinião que a principal causa da “conduta agressiva” nas suas escolas são os problemas familiares e o principal factor que contribui para o aluno ser agredido de uma forma continuada é a característica da personalidade desse aluno.
- ❖ O tipo de mau trato de alunos contra os professores que mais acontece nas Escolas Secundárias da Ilha de Santiago é a “agressão física”, porém o tipo de mau trato de professor contra os alunos que mais acontece nestas escolas é o “ridicularizar”.
- ❖ No que diz respeito à acção dos professores quando os alunos maltratam os seus colegas, a maioria dos professores faz alguma coisa, destacando falar do tema à turma e falar a sós com os alunos, porém alguns optam por ignorar o sucedido;
- ❖ Relativamente à acção das Direcções das Escolas quando os alunos maltratam os seus colegas, a maioria faz alguma coisa, destacando falar com os alunos, porém alguns optam por ignorar o sucedido;
- ❖ No que diz respeito à acção dos professores quando os alunos geram conflitos nas diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago de Cabo Verde, constatamos que

as medidas desencadeadas para a resolução desses conflitos são variadas, porém não são iguais para todos os professores;

- ❖ Relativamente à opinião dos professores inqueridos quanto à frequência da ocorrência de conflito nas diferentes Escolas Secundárias da ilha de Santiago em estudo, constatamos que as opiniões dos professores não são as mesmas, não obstante a maioria dos professores inqueridos serem de opinião que nos três últimos anos a frequência de conflito tem aumentado nessas escolas;
- ❖ Quanto à acção das Direcções das Escolas Secundárias relativamente aos diferentes tipos de maus tratos que ocorrem nas suas escolas constatamos que são desencadeadas várias actividades, porém as mais utilizadas são: “falar com os alunos” e “comunicar ao Conselho de Disciplina para sanção imediata”;
- ❖ Quando um aluno agride o seu colega as Escolas Secundárias em estudo tomam várias medidas para por cobro à situação, porém constatamos que as medidas mais comuns são “sanções directas por parte do Conselho de Disciplina”;
- ❖ Relativamente às medidas de prevenção levadas à cabo pelas diferentes escola em estudo contra o fenómeno de violência, constatamos que essas escolas tomam medidas diversificadas, porém as mais usadas são “sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos” e “recorrer a diversos programas de convivência”;
- ❖ No que concerne à escolarização dos pais nós concluimos que a maioria dos pais são escolarizados, porém uma percentagem mínima dos pais possuem curso superior;
- ❖ Relativamente ao extracto social que melhor representa os pais dos alunos de acordo com a opinião dos professores, é o nível médio-baixo.

2. RECOMENDAÇÕES

A partir dos dados estatísticos que adquirimos junto do Comando Regional Santiago Sul e Maio e do Conselho Superior do Ministério Público ficamos a saber que nos meios onde vivem os alunos das diferentes escolas secundárias da ilha de Santiago em estudo não acontecem apenas situações que proporcionam o bem-estar social, uma vez acontece ali homicídio, agressão sexual, maus tratos a menores, violência baseada no género, injúria, calúnia, furto, roubo, detenção de armas e muitos outros tipos de situações que perturbam a paz social.

Através das informações provenientes dos alunos, que se manifestaram como testemunhas, vítimas e agressores, verificamos que a nível das diferentes escolas secundárias em estudo acontecem várias situações de maus tratos tais como: agressão verbal (“colocar nomes ofensivos”, falar mal”, “insultar”), Exclusão social (“ignorar”, “impedir de participar nas actividades”), agressão física indirecta (“roubar”, “esconder as coisas”) ameaças (“fazer ameaças”)e Assédio sexual (importunar sexualmente).

A partir das informações que adquirimos junto do Comando Regional Santiago Sul e Maio e do Conselho Superior do Ministério Público relacionados com a ocorrência de crimes nos diferente concelhos onde estão localizados as escolas secundárias em estudos, passamos a saber que o meio onde vivem os alunos, que frequentam essas escolas a convivência não é mais desejada. Surgem nesses concelhos com uma certa frequência situações de violências que apresentam uma certa similaridade com as que acontecem a nível das escolas.

Norberto Tavares através de uma música disse: “cada um de nós é um Cabral”. Ele pretende dizer que cada um de nós tem uma missão. Amílcar Cabral dentro do contexto da sua época sentiu que havia necessidade de libertar os cabo-verdianos do jugo colonial. Ele aproveitou a sua tarefa de agronomia, exerceu a sua influência despertando em muitos a ideia de que havia necessidade de se combater ao colonialismo. Não fez muito barulho, agiu sabiamente mesmo num momento em que a PIDE estava à procura das pessoas que

tinham opiniões contrárias ao regime colonial. Ele conseguiu cumprir a sua missão, uma vez que conseguiu mobilizar muitas pessoas para combater ao jugo colonial, culminando com a proclamação da independência de Cabo Verde a 5 de Julho de 1975.

Ao longo dos 23 anos da experiência de docencia verificamos que ser professor é um grande desafio. Muitas vezes sentimos impotentes na concretização desta nobre missão, porém não desanimados, porque não ficamos de braços cruzados. Temos usados as estratégias que estavam dentro do nosso alcance para resolver os problemas que surgem durante a nossa tarefa docente. Uma das nossas grandes apostas foi o diálogo com os alunos que manifestaram comportamentos que perturbam não só o clima da aula mas também a convivência e a cultura da paz. Sempre corremos atrás das possíveis soluções. E, a partir do ano lectivo 2008/09, quando fomos ministrados a disciplina: “Comunicação Didáctica e e Convivência Escola: Estratégias de Intervenção” começamos a ter respostas para muitas das questões que desde uma longa data nos haviam inquietados. Desde esta data começamos a fazer a revisão da literatura para elaboração dos Projectos não só para Tese do Diploma do Estudos Avançados, mas também para a tese do doutoramento. A partir dos resultados que conseguimos através da colecta e tratamento de dados e com auxílio dos conhecimentos não só da revisão bibliográfica mas também com as várias discussões que tivemos com a nossa tutora achamos conveniente apresentar as seguintes sugestões e recomendações:

A. O Ministério da Educação e Desporto

- ❖ Promover a formação continua dos professores na “Educação para a convivência e cultura da paz” a fim se sentirem aptos para a gestão e mediação dos conflitos que acontecem a nível da sala de aula; para estarem atentos não só aos sinais emitidos pelos alunos através da comunicação não verbal, mas também serem conscientes do impacto que as mensagens que eles mesmos emitem através da comunicação não-verbal estão a ter junto dos alunos;

- ❖ Capacitar a Subdirecção para Assuntos Sociais e Comunitários e o Conselho de Disciplina para que possam fazer um trabalho integrado de regulação e gestão de convivência;
- ❖ Disponibilizar viaturas às escolas secundárias para em caso de necessidade se deslocarem às residências dos alunos para se inteirarem mais de perto dos seus problemas e arranjar formas de intervenções;
- ❖ Em concertação com o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação estimular as Universidades para promoverem investigação-acção sobre os fenómenos sociais que acontecem na escola.
- ❖ Que a nomeação dos professores para trabalharem a Educação para a Cidadania seja feita mediante a sua reputação social em qualquer lugar por onde ele tenha passado. Caso contrário vai ser uma carga para os alunos, que consequentemente não vão ter resultados desejados, porque os alunos precisam de modelos e não de teóricos. Existem muitos teóricos, porém há uma carência de pessoas que sirvam de modelos para as crianças e adolescentes.

B. À Direcção das Escolas

- ❖ A Subdirecção para Assuntos Sociais, com auxílio dos directores de turma, faria um levantamento não só dos alunos com comportamentos desviantes, mas também dos alunos com baixa autoestima, que eventualmente seriam vítima do fenómeno Bullying, para serem acompanhados;
- ❖ Implementar o programa Big Brother/Sister para a recuperar os alunos com baixa autoestima;
- ❖ Estabelecer parcerias com a Polícia Nacional para que haja mais eficácia na implementação do Programa Escola Segura;

- ❖ Promover a formação de alunos para mediar os conflitos que surgem entre os colegas;
- ❖ Reservar um tempo no horário do Director de Turma que coincide com o tempo livre dos alunos para que ele possa ouvir as suas preocupações e ajudá-los a encontrarem soluções;
- ❖ Promover a formação dos porteiros, contínuos e ajudantes dos serviços gerais sobre o fenómeno “bullying” para que possam ficar sensibilizados das consequências deste fenómeno na vida dos alunos;
- ❖ Discutir o regulamento interno da escola com os alunos, explicando-os a importância do uso desse instrumento para o bem-estar dos alunos e de toda a comunidade educativa;
- ❖ A escolha de um Director de Turma não deve ser feita de uma forma alietória, mas deve ser feita mediante a capacidade de liderança que o professor tenha demonstrado ao longo da sua tarefa docente ou deve ser eleito pelos alunos.
- ❖ Não sobrecarregar os Directores de Turma com várias actividades da escola para que eles possam dedicar ao serviço da turma;
- ❖ Promover a formação dos Directores de Turma para que sejam eficientes na gestão do conselho de turmas;

C. Aos Professores

- ❖ Devem ser corajosos, motivados e amorosos para que possam compreender as faquezas dos alunos de modo a ajudá-los na sua recuperação;
- ❖ Devem desenvolver habilidades de conviver com a diferença;
- ❖ Tratar os alunos com imparcialidade;

- ❖ Aplicar questionários aos alunos no início do ano que vai fornecer indicadores para terem uma ideia sobre a situação familiar do alunos;
- ❖ Quando for ofendido por um aluno, deve reconhecer que o aluno é mais fraco emocionalmente, e que precisa de ajuda para experimentar;
- ❖ Reconhecer que a adolescência é uma fase de transição e que qualquer transição é difícil, por isso os adolescentes devem ser compreendidos e ajudados;
- ❖ Devem estar atentos às mensagens emitidas pelos alunos através da comunicação não-verbal;
- ❖ Reconhecer que a gestão e mediação do conflito é indispensável para o crescimento e desenvolvimento socio emocional dos alunos, porém nem todos os conflitos serão geridos de um dia para outro, porque exige do professor um bom nível inteligência emocional.

CAPITULO VII
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso, L. (2011). *De las conductas agresivas en el bullying a la violencia de género*.
- Alterio, G. & Pérez, H. (2003). Inteligencia emocional: teoría y praxis en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-5.
- Altieri, E. (2001). *Learning to negotiate difference: narratives of experience in inclusive education*.
- Alvarez, P (2006). La convivencia en las aulas: Problemas Y soluciones. Madrid: Secretaría General Técnica-Ministerio de Educación
- Álvarez-Cienfuegos, A., & Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62(03), 37-43.
- Anderson, G. (2007). *The Impact of Bullying in School on the Adolescent's Sense Self*.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula*. (5ª Edição). Lisboa, Portugal: ASA.
- Aragón et al, (1999). Educar para la convivencia. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Assunção, C. (2007). *A ideologia na legislação na educação inclusiva*. Brasília. Universidade de Brasília
- Atkinson, C. (2005). *The relationship between schools, friends and smoking initiation in elementary school students*.
- Avilés, J.M. (2006). Bullying: El maltrato entre iguales, agresores, víctimas y testigos en la escuela. Amarú ediciones.
- Bailey, P. (2004). *Concerning theories of personal identity*
- Baker, T. (2011). *Perceptions of Hope and Hopelessness Among Low-Income African American Adolescents*.

- Bartolucci, A. (2005). *Effects of sleep deprivation, irritability, and negative affect on aggression.*
- Bassy, (2002). *Motivation and Work: Investigation and Analysis of Motivation Factors at Work.*
- Bataglia, W. (2006). *As competências organizacionais e resolução de conflitos e o consenso no processo decisório estratégico em ambientes organizacionais instáveis, complexos e não munificantes: um estudo no segmento de telefonia fixa*
- Behrle, S. (2011). *Effectiveness of peer-mediated social skills training on measures of social acceptance of africanamerican children displaying antisocial behaviors.*
- Bell, K. (2003). *Gender and gangs: a quantitative comparison.*
- Benneli, T. (n.d.). *Verbal and non-verbal communication: a psycholinguistic analysis*
- Benson, B (2009). *How to meet standart, motivate students, and still enjoy teaching: Four practices that improve student learning.*
- Berkel, H. (2007). *Father to Son The Mediation of Family Firm Succession Conflict*
- Bethell, L. (2010). *The impact of parental divorce on college student's perception of current and marital relationships.*
- Binsfeld, J. (2004). *An examination of similarities and differences conflicts resolution programa at a public elementary school and a democratic-based, private elementary school*
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación. 10*, 61-82.
- Boden, M. (1999). Emotional awareness and peculiar beliefs.
- Boost, J. (1985). *An examination of the role of wordplay in Freud's theory of humour*
- Borsa, J. (2007). "O papel da escola no processo de socialização infantil." *Psicologia com.pt o portal dos psicólogos* 1-5.
- Borsato, C. (2008). *Relação escola-família: uma abordagem psicodramática*
- Bowman, R. (2005). *A comparison of two models used to predict student strategy choice for classroom conflicts*
- Bragg, A. (1976). *The Socialization Process in Higher Education.* Washington: The American Association for Higher Education.

- Breckenridge, C. (2002). *Empathy and Reconciliation in the Aftermath of Violent Crime Volume I*.
- Buchanan, N. (2004). *The moderating effects of school bonding: examining the relationship between family functioning and externalizing outcome behaviors in children of substance abusing parents*.
- Burihan, B. (2003). La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia. *Fundamentos en humanidad*, 2(8), 9-17.
- Butt, M. (2011). *Impact of non-verbal communication on students' learning outcomes*.
- Caballero et al. (2003). La experiência emocional como predictor de los comportamientos de riesgo.
- Cabrera, M. (2008). *Learning about humor: teaching second language humor in esl*
- Calvert, G. (2009). *Inquiry into bullying of children and young*.
- Cao, J. (2009). *Parental involvement and adolescent depression an application of the social stress model*.
- Carpenter, L. (2009). *Influences of childhood parental divorce on adult children's perceptions of marriage and divorce*.
- Carson, J. (2004). *Life Histories of successful black males reared in absent father families*.
- Carvalhosa et al (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*.
- Casamayor e tal (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria. 1ªEdição. Barcelona. Editorial Graó, de seveispedagògics
- Cáscon, F. (2006, February). Educar para la convivencia: Prevención, análisis y negociación, ayuda entre iguales, mediación. *Andalucia Educativa*, 53, 25-36.
- Cavins, B. (2005). The relationship between emotional-social intelligence and leadership practices among college student leaders. Bowling Green. Bowling Green State University.
- Cerezo, F. (2006). *Violencia y Victimization Escolares. El Bullying: Estrategia de Identificación y Elementos para la Intervención Atravez del Test Bull-S*.

- Cerezo, F.(1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F., & ATO, M. (2010, January). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia*, 26(1), 137-144.
- Cerrillo, M. (2002). Enseñar a convivir, una tarea del tutor. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 179-189.
- Chapi, J. (12, March). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80-93
- Christofferson, C. (2003). Silent mentoring: a school violence prevention programe.
- Clark, A. (2007). *The relationship between family composition and social behavior for students with mild disabilities in schools*.
- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- Collell, J., & Escudé, C. (2007, March). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *Revista d'estudis de la violència*, 1-12.
- Comissão Nacional para Direitos Humanos e Cidadania (2010). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*
- Costa, G. (2009). O diálogo entre a família e escolar em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades.
- Costa, J et al. (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. 1). Porto Editora
- Cottello, J. (2008). *Bullying in the Schools: Identification, Prevention, and Intervention*.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4^a ed.). Boston, USA: Pearson education.
- Cuadrado, I. (1994). Psicología de la Instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente.
- Cuadrado, I & Fernández, I. (2008) ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*. 31, 3-21.

- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 1-21.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2009). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento de maltrato de las víctimas-agresivas, 62(2), 59-75.
- Cuadrado, I et al (2010). Enseñar e aprender a convivir en los centros educativos: Análisis de las realidades educativas y programas de intervención. Extremadura. Junta de Extremadura.
- Cuadrado, I. (2011). Divergence in aggressors' and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, 33, 1-9.
- Cuadrado, I. (2012). Repetition, Power Imbalance, and Intentionality: Do These Criteria Conform to Teenagers' Perception of Bullying? A Role-Based Analysis. *Interpersonal Violence*, 27(10).
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2012). *Metacognición Del Discurso didáctico* (Vol. 1). Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG and licensors.
- Cunningham, A. (2010). *Stratification in American Family: Single, Cohabiting, or Married at the Birth of a First Child*.
- Cury, A. (2002). *Revolucione a sua qualidade de vida, navegando nas águas da emoção*. 1ª Edição Editora: Pergaminho.
- Cury (2004). Pais brilhantes e professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes. 1ª Edição. Editora: Pergaminho.
- Dahlheimer, J. (2004). *Teachers' perceptions of bullying behavior*.
- Daveta, M. (2009). *Inclusive education for children with disabilities in Fiji: Teacher perspectives and attitudes*.
- De la Caba, M.A (2001). Educación afectiva. Universidad del País Vasco
- Comissão Nacional para os direitos humanos e a Cidadania, (2010). Declaração universal dos direitos humanos. Praia-Cabo Verde

- Defensor Del Pueblbo (2007). Conferencia inaugural II encuentro sobre convivencia escolar y prevención de conflictos. Valladolid: Publicaciones del Congreso de los Diputados
- Dejitthirat, K. (2004). *Avoidance Motivation: Its Manifestation in Goals Across Cultures*.
- Del Mar, M., & Cubero, R. (2005). Construcción de conocimiento y discurso educativo: una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la univerridad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 141-153.
- Del Rey YOrtega, R (2005). Violencia interpesonal y gestión de la disciplina: Un estúdio preliminar. *Revistamexicana de investigación educativa*, vol 1
- Det, M. (1999). *Mediation: Participants' Perspectives*
- Dhungana, K. (2009). Risk factors of gang membership: a study of community, school, family, peer and individual level predictors among three south florida counties.
- Díaz, N. (2011). Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2), 1-8.
- Diaz-Aguado, M.J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, pp.21-36
- Diez, J.J (1982). *Família-Escola, uma relação vital*. Narcea, S.A Ediciones.
- Dillon, H. (2005). *Family Violence and Divorce: Effects on Marriage Expectations*
- Doak, J. (2009). The Effect of Character Education on Emotional Intelligence. Marshal University.
- Doreste, J (2002). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández- Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes*, 377-393. Barcelona: Kairós.
- Duarte, S. (2006). *O papel do humor no atendimento hoteleiro*.
- Duenas, M. L (2002). Importancia de la inteligencia emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 77-96.
- Dugle, D. (2007). *Resilient Adolescents with Learning Disabilities: Marker Variables Related to Positive Outcomes*.
- Dupper, D. R. (1994). Reducing Out-of-School Suspensions: A Survey of Attitudes and Barriers. *Social Work in Education*, 16(2), 115-123.

- Egeci, I. (2005). Conflict distress, conflict attributions and perceived conflict behaviors as predictors of relationship satisfaction
- Elfstrom, J. (2007). *Bullying and victimization: school climate matters*(Master's thesis).
- Ellington, C. (2003). *Effects of divorce on children and ways schools can offer support.*
- Elliott et al (2002). Safe Communities Guide to Effective Program Selection:A Tool for Community Violence Prevention Efforts
- Escheverría, J. (1998). La escuela distal. *Comunicar*, 10, 27-31.
- Estévez, E. (2005). Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescência.
- Estrela e tal (1999). *Educar para la convivência*. Junta de andalucia. Consejería de educación y Ciencia.
- Estrela, M.T (1992). Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 3ª Edição, Porto editora, LDA. Porto.
- Estremera, N & FERNANDEZ -BERROCAL, P e (2004).La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado.RevistaIberoamericana de Educación.nº 33,(1-10)
- Ettelson, R. (2002). *The treatment of adolescent and depression* (Master's thesis).
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Fachada, M. (2012). *Psicologia das relações interpessoais* (2ª Edição.): Edições Silabo.
- Falchetti, S. (2009). *Formação Do Professor Em Educação Inclusiva: Um Estudo da Relação Teórico/Prática*
- Fante, C& Pedra,J.A. (2008). *Bullying Escolar: Perguntas e respostas*. Ed. Artmed
- Felippe, M. (2007). *A criatividade na resolução de conflitos*. N.p.: Ed. Qualitymark.
- Feller, N (2002).A influência da família e da escola na formação do comportamento das mulhers de elite e de classe média do Vale do Itajai entre 1920 e 1960
- Fernández, I., & Cuadrado, I. (2008). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación*,345, 301- 328.

- Fernández, I., & Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación* 1(46), 1-13.
- Fernández, P. (2001). Determinación del tamaño muestral. *Investigación: Determinación del tamaño muestral*, 1-6.
- Ferreira, M & Carmo, H (1998). Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta.
- Fieldler, J. (2011). *Contactos com o futuro: Sistemas e Práticas de Planeamentos em Cabo Verde* (1ª ed.). Sudwind-Verlag, Wien.
- Field, P. (1996). *A study of inclusive education: engaging all learners*.
- Flores, J (1985) (Livro). Influencia de los familiares en la personalidad del niño. Narcea, S.A. de Ediciones
- Florkey, L. (2011). Effectiveness of peer-mediated social skills instruction on indicators of psychopathology in africanamerican youth.
- Fraga DeHernández, J (2003). El talento nace en el preescolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9
- Freinet, C. (1994). *L'École Moderne*. 1ª Edição ----
- Freire, P (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25 edição. Paz e Terra. Coleção leitura. São Paulo.
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 1-9.
- Fugita-Starck, P (1994). *The effects of motivation and classroom environment on the satisfaction of noncredit continuing education students*.
- Fuller, H. (2008). *Primary Care Providers Believe Patient-Generated Family History Will Increase Ability to Assess Patient Risk*.
- Faculdades da fundação de ensino de mococa (2008). *Pequeno histórico do Bullying*.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 91-96.
- Gabaldón, S. (2005). Sobre la violencia en la aula: El fenómeno “bullying”. Institut Borja de Bioètica

- Gallego, M. (1998). Familia, televisión y escuela: una propuesta de acción participativa. *Comunicar*, 10, 67-75.
- Gallo, H. (2006). Violencia y agresividad. *Bitácora lacaniana el psicoanálisis hoy N° 1 - pp, 1, 1-4*.
- García et al (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. n° 19, 169-194
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- García, S (2005). Cultura, inteligencia y fracaso escolar: Una tríada de complejo abordaje en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 36, 1-13
- Gay, H. (2008). *Humour and empathy in children's social relationships*
- Gerard, R. (2002). Biología, cultura y violencia. *Universitat -Jaume-I*, 1-12.
- Gerbus, V. (2007). *Parent-Adolescent Conflict in Central Appalachia: The Effects of Parental Authority, Familism, Conformity, and Autonomy*.
- Gil, D. (2008). *Negociação e gestão de conflitos*.
- Giles, C. (2000). *The History of Stiea Gangs in Winnipg from 1945 to 1997: A Qualitative Newspaper Analysis of Gang Activity*.
- Golba, M. (2008). *A indisciplina escolar na perspectiva de alunos*.
- Gold, A. (2007). *Teaching reading to a multicultural student base*
- Goleman, D. (1995). *Emothional intelligence*.
- Goleman, D. (1999). *Working with emothional intelligence*.
- Gómez, D.(1996). El proceso comunicativo: Una revisión. *Cauce. Revista de Filologiay su Diddclica*. .,18, 787-815.
- Gonçalves, C. (2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*
- Good, G. (2011). Integrating Bullying Prevention Intochoolwide Positive Behavior Support. *BehaviorInterventions*, 44(1), 48-56.
- Gorriz, A. (2009). *Roles Implicados Em La Mente, Maquiavelismo*.
- Gortari, A., & Eltayeb, R. (2009). "Interactive media technologies challenges and Risks among Youth in Sweden". *Stockhoms University*, 1-69.
- Goudt, I. (2010). *Nonverbal Communication in Virtual Environments*.

- Goyak, A. (2009). *The effects of cooperative learning techniques on perceived classroom environment and critical thinking skills of preservice teachers*. Liberty University
- Granemann, J. (2005). Educação inclusiva: Análise de trajetória e práticas pedagógicas.
- Gray, A. (2005). *Emotional Intelligence: An Exploration Into Current Issues*.
- Grellhe, M., Smith, J., & Punyanunt, N. (2011). An Investigation of College Students' Perceptions of Teaching Assistants' Immediacy Behaviors. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 14, 105-116.
- Guil, R. et al (2006). Inteligencia emocional y adaptacion socioescolar. *Revista Electronica de Motivacion y emocion*, 9(22).
- Guinsler, N. (2008). *Rhetorical humor framework: a communicative approach to the study of humor*.
- Guirra & Prodócimo (2009). A criança e o jogo: um olhar sobre formas de negociação. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 49, 1 – 25
- Guo, X. (2010). Examining Maternal Depressive Symptoms in the Family Context: The Associations with Adolescent Children's Problem Behaviors and Family Environment.
- Gutiérrez e tal. (1999). Toximanías y adolescencia: Realidad y consecuencias.
- Hakelind, C. (2007). *Perceived Interpersonal Relations in Adolescence*.
- Hargie, O. (2006). *The Handbook of Communication skills* (3rd ed., Vol. 1). Hove: Routledge.
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority
- Harley, D. (2011). *Perceptions of Hope and Hopelessness Among Low-Income African American Adolescents*.
- Harper, E. (2010). *Bibliotherapy intervention exposure and level of emotional awareness among students with emotional and behavioral disorders*.
- Harris, E. (2007). *Evaluating the Black Family: An in-depth examination at the Stress & Resiliency associated with Survivors of Hurricane Katrina*.
- Hawkey, J. (1999). *Adolescent Friendship and Bullying at School*.
- Haynes, M. (2010). Urban college graduates: their investments in and returns for strong quantitative skills, social capital skills, and soft skills.

- Henry, L. (2009). School-based mentoring: Big Brother Big Sister. *The education digest*, 45-46.
- Hermel, B. (2000). *The relationship between the type of discharge and family therapy involvement at the hennepin county home school.*
- Hernanández, E & Rodríguez, J (2001). Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Universidad de Oviedo
- Hernandez, E. (2001). Agresividad y relación entre iguales en el contexto de enseñanza primaria: Estudio piloto. Universidad Oviedo
- Hernandez, A. (2011). The Need for Flexibility.
- Herron, J. (2008.). *The effects of non-residential fathers on family environmental risks among court-involved male adolescents.*
- Hill, C. (2010). *Assessing the relationship between mindfulness, borderline features, and emotional awareness in young adults.*
- Hillgren (2011). *Punishment in the slammer: penal spectatorship among college students*
- Hobbs, M. (2009). *E-Bullies: The Detrimental Effects of Cyberbullying on Students' Life Satisfaction.*
- Holmgren et. al (2011). *Decreasing bullying behaviors through discussing young-adult literature, role-playing activities, and establishing a school-wide definition of bullying in accordance with a common set of rules in language arts and math.*
- Houtmeyers, K. (2000). *Attachment Relationships And Emotional Intelligence in Preschoolers.*
- Howard, D. (2004). Social Construction of Meaning, Gangs and Fraternities in Atlanta.
- Hurlock, E. (1994). *Psicología de la Adolescencia.* Buenos Aires: Paidós Psicología Evolutiva. Edición Revisada.
- Ministério da Educação & Instituto Camões(2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea.* (1º e 2º Vol). Lisboa. Academia das Ciências de Lisboa
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Micropolítica en la Escuela*, 15, 1-15.
- Jeannerod, M. (2002). *Le cerveau intime.* N.p.: Odile Jacob

- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria : valoración de una intervención a través de medios audiovisuales.*
- Johnson, C. (2007). *What's power and authority got to do with it? Making meaning from students 'understanding of student-teacher relationships*
- Jones, R. (2005). *So what is flexibility? Tward a multi-level theory of organisational group, and individual flexibility.*
- Juniu, S. (2009). La comunicación entre padre-maestro mediada por computadora. *RevistaElectrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(3), 1-19.
- Kempf, J. (2005). *Family socialization predictors of autonomy among appalachian adolescents.*
- Kercher, A. (2009). *The development and maintenance and maintainance of adolescent depression.*
- Kildow, N. (2008). *Cyberbullying: When Peer Bullying Moves from the Classroom to the Home.*
- Koehler (2001). School violence prevention: silent mentoring.
- Kraan, E. (2003). *A high school peer mediation training: development, implementation, and evaluation.*
- Kyzer, M. (2001.). *Empathy, Creativity, and Conflict Resolution in Adolescents.*
- Lambert, J.&Myers, S. (1999). *50 Activities forConflict Resolution: Human Resource Development Press, Inc.*
- Lambert, J., & Myers, S. (1999). *50 Activities for Conflict resolution: Group learning and self development exercises.* N.p.: HRD Press 22 Amherst Road Amherst, MA 01002.
- Laske, M. (2007). *How structural disadvantage affects the relationship between race and gang membership.*
- Laveti, M. (2009). *Inclusive education for children with disabilities in Fiji: Teacher perspectives and attitudes.*
- Lawrence, D. (2009). *Childhood victimization and adolescent delinquency: an application of differential association theory.*

- LEE, K (2003). *Teacher and student perceptions of the development and treatment of adolescent depression..*
- Lefebvre, A. (2008). Art therapy interventions with an adolescent with bipolar disorder.
- Lin, Y. (2009). *Modeling aggressive driving: Assessing low self-control*
- Little, C. (2007). *Bullying measurement study.*
- Lopez, E. et al. (2008). Culture of honour and emotional intelligence: Incompatible or related concepts? *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 17-26.
- Loudon, J. (2008). *Increasing social skills and decreasing anxiety in adolescents with asperger syndrome.*
- Loy, K. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality.*
- Lynch, O. (2005). *Humor at work: using humor to study organizations as a social process.*
- Mader, J. (2009). Resolución de conflictos. *GAPsi-FCUL*, 1-5.
- Malheiro, M & CARMO, H (1998). Metodologia da Investigação Guia para Auto Aprendizagem. Universidad aberta
- Mannes, A (2009). *An Integrative Solution to the Conflict over Conflict*
- Manrique, P., & Ting, J. (2008). ¿Por qué pasa un empleado del civismo a la indisciplina? El impacto del afecto grupal y las percepciones de justicia sobre la conducta organizativa*. *Cuaderno de CC .EE .yee.*, 131-153.
- Marchena, R. (2005). Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Aljibe.
- Martín, J. (2006). Bioquímica de la agresión. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, Vol. 5, 2006, pp 43 - 66.
- Martin, S. (2006). *Negative appraisal of interparental conflict and conflict behaviors in adolescent romantic relationship: the influence of conflict goals.*
- Martinez, V., & Pérez, O. (2009). Propuestas educativas derivadas de la teoría de la inteligencia unidiversa. *Revista Iberoamericana de 50*, 1-25.
- Martinez-Otero, V. (2006). Fundamentos y implicaciones educativas de la inteligencia efectiva.
- Matestic, P. (2003). *Marriage, parenting, and child self-control.*
- Matsuda, T. (2000). *Bullying among children and adolescents).*

- McAlister, C. (2009). *Is Cooperative Learning an Appropriate Pedagogy to Support the Four Capacities of Curriculum for Excellence?*
- McConnell, A. (2006). *Married and single mothers with disabled children: their perceptions of the family systems influence on their risk of depression*
- Mehta, P. (2007). *The endocrinology of personality, leadership, and economic decision making.*
- Menard, N. (1998). *Divorce from the child's perspective.*
- Mendoza, N. (2009). *single mothers, substance misuse and child well-being: examining the effects of family structure and service provision in the child welfare system.*
- Menéndez, I. (2006). *Adolescencia y violencia: ¿crisis o patología? Clínica de Psicología*, 1-15.
- Mercedes, M. (2006). *Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. Revista Iberoamericana de Educación*, nº 40(3), 1-14
- Mermelstein, L. (2011). *Family Functioning and Substance Use Severity among Adolescents upon Admission to Residential Substance Use Treatment*
- Middleton, H. (2009). *Youth at risk for gang affiliation, and measures of social/emotional competency in early adolescence.*
- Miller, J. (2007). *The Importance of Motivation in Training and Development: The Development of a Motivational Assessment Tool*
- Ministério de Educação e Ensino Superior (2007). *Estatuto dos alunos dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Secundário.*
- Miznikova, J., & Schönfeldt, S. (2010). *The Serious Business of Humor - A qualitative study of humor as a management tool.*
- Moats, M. (2004). *The effects of parental marriage, divorce and conflict on college students' attitudes toward marriage and divorce.*
- Molina, N. (2002). *Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 8(14), 60-70.
- Montaño, M. (2007). *Por qué callar las malas prácticas educativas? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (2), 115-124

- Monteros, J. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-3.
- Montoya, I., & Muñoz, I. (2009). Mejora de la convivencia escolar Aprender a resolver conflictos a través de la educación emocional. *Revista de Formació del Professorat*, 1-7.
- Morales, S. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural*.
- Moreno, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-2006.
- Moreno et al (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 40 (6) 1-20
- Morin, M. (1997). *The effectiveness of mediation: an evaluation of formal Intervention in Family conflict*.
- Morrish, I. (1972). Sociologia da educação. Rio de Janeiro. Zahar editores
- Morris, C & Maisto, A. (2001). *Psicología*. México: Pearson Educación. Décima Edición.
- Murilo, M.C. & Cuadrado, I. (2006). La sociolingüística y la enseñanza de lengua y la cultura de origen.
- Murphy, M. & Banas, S. (2009). *Dealing with Bullying*
- Murray, B. (2003). *Examining school based mediation*.
- Nilsson, P. (2003). *Empathy and Emotions On the Notion of Empathy as Emotional Sharing*
- Nimmo, M. (1998). *Responding to Female Gang Affiliation: An Analysis of Gender Construction*.
- Nockles, D. (2009). Student perceptions of effective schooling.
- Nugent, T (2009). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement
- Nuosce, M. (2007). The relationship between role salience, work-family conflict, and women's managerial leadership practices.
- O'Shea, M (2006). Student perceptions of teacher support: effect on student achievement.
- Obeidi, A. (2006). *Emotion, Perception and Strategy in Conflict Analysis and Resolution*.

- Ochoa, (2002) Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Olivier, B. (2007). Verbal and non-verbal communication: a psycholinguistic analysis.
- Ortega & March, (1996). El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, n.º. 14, 47-62
- Ortega, R (1998) La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía
- Ortega et al (2003). Conflicto en las aulas. 1ª Edição. Barcelona. Editorial Ariel
- Ortega, R (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia.---
- Osmond, E. (2010). The Fatherless Identity: An Exploratory Case Study of Men’s Fatherless Experiences.
- Ottavio, U. (2005). *Aspectos psico-sociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales (bullying) en centros educativos*.
- Pentasuglia-Filipek, K. (2009). The status of violence prevention in West Virginia elementary schools: a case study.
- Petraoria, R. (2011). *The effect of dance education on the emotional intelligence of underserved students*
- Petrosino, A. et al. (2010). What characteristics of bullying, bullying victims, and schools are associated with increased reporting of bullying to school officials.
- Pietraroia, R. (2011). *The effects of dance education on the emotional intelligence of underserved students*.
- Pligher, S. (2007). *Mediação de conflitos familiares e solidariedade: um estudo a partir do perfil do mediador*
- Pocinho, M. (2009). *Amostras: Teoria e exercícios passo a passo*.
- Poppe, R. (2001). *The relationship between depression and self-mutilation in adolescence*.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación Lingüística*, 6(2), 67-83.

- Prata, & Santos (2007). Família e a adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico dos seus membros. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 12, n. 2, p. 247-256,
- Prati, B. (2005). *The relationship between emotional-social intelligence and leadership practices among college student leaders*
- Prati, L. (2004). *Emotional intelligence as a facilitator of the emotional labor process*. The Florida State University
- Preminger, O. (2011). *Agreement as a fallible operation*.
- Pressel, A. (2007). *Family and child-level moderators of the relationship between marital conflict and early adolescent peer social competence*.
- Preto, A. (2008, June). O Indivíduo e a Família na Sociedade de Consumo Pós - Moderna. *Revista Think da ESPM: Think, Porto Alegre*, 6(1), 54-60.
- Rabasco, F. (2005). Aprender desde la escuela y la familia a ver televisión de calidad. *Revista científica de comunicación y educación*, 25, 221-224.
- Ramos, M. (2010). La convivencia en un centro educativo: claves organizativas para su potenciación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12, 1-13.
- Read, N. (2009). *The Adolescence of France: Teaching for Historical Empathy*.
- Reed, T. (2005). *Elementary principal emotional intelligence leadership behaviors, and openness : an exploratory study*.
- Rico, L (1995). La familia e la escuela en la educación para la imagen. Comunicar 4
- Rieks, S. (2007). *A Qualitative Investigation of Gay Male Adolescence*.
- Road, D. (1998). *The Effects of Empathy on Social Outcome*.
- Rodger, S. (1997). *Gender Differences in Cooperative Learning*.
- Rodgers, R. (2007). *Staff Development to embed inclusive learning for profoundly deaf learners in further education*.
- Rodriguez, N. (2004). Guerra en las aulas: Como tratar los rapazes violentos y los que sofrem suyos abusos. Ediciones temas de hoy, SA (TH).
- Rodrigues, S. (2005). *Educação inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes*.

- Rodríguez, T., & Linares, C. (2002). Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5, 1-5.
- Rohr, B. (2005). *Emotional intelligence: correlates with exercise attitudes*. University Saskatchewan.
- Ruiz, Y. (2009). Biología, cultura y violencia. *Universitat -Jaume-I*, 1-12.
- Ryan, K. (1990). *The Development of Empathy in Children and Adolescents*
- Sally, A.B & Ericka, J. (2007). Using bullying incident to evaluate the Olweus bullying-prevention programme. *School Psychology International*;
- Samalot, A. & Rivera, M.A. (2007). The effect of social skill instruction on sport and game related behaviors of children and adolescents with emotional or behavioral disorders.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*.
- Sánchez, L., & Campos, M. (2009). La Teoría de la comunicación: diversidad teórica y fundamentación epistemológica. *Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social issn: 1995 - 6630*, 1(78), 1-2.
- Scrimgeour, M. (2007). *Empathy and Aggression: A Study of the Interplay Between Empathy and Aggression in Preschoolers*.
- Sequeiros, L. (1997). *Educación para la solidaridad*. Ediciones Octaedro.
- Serrano, (2006). *Acoso y violencia en la escuela: Como detectar, prevenir y resolver bullying*. Editorial Ariel
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*.
- Shaffer, E. (2009). Effects of peer-monitored social skills training on measures of social acceptance.
- Shearer, C. (2007). *Human Development and Family Studies*.
- Siegel, L. (2008). *The effect of appreciative inquiry on emotional intelligence*
- Silva, A. (2010). *Combater o Bullying é uma questão de justiça: aprender a identificar para prevenir e erradicar esse terrível fenómeno social*. Brasília, Brasil: Conselho nacional de justiça.

- Silva, L. (2007). *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*.
- Silva, M., & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder S/3º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1).
- Simi, J. (2008). *Teacher Educators' and Pre-service Teachers' Attitudes, Knowledge and Understanding on Special Education and Inclusive Education in the Solomon Islands*.
- Simões, J.C. (2010). *A problemática da indisciplina num processo não centrado no docente*.
- Simpson, E. (2001). *Family Violence and Family Identity*.
- Sousa, & Silva, A. (2010). *Projecto Justiça nas Escolas*.
- Sousa, A.P. & Filho, M (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 44, 7 – 10
- Souza, L., & Silva, J. (2010). Indisciplina, responsabilidade da escola e da família. *Cadernos de Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, Pitanga*, 1 (1), 79-91.
- Spiesman, J. (1999). *The role of the school when a family dissolves: perceptions of parents, educators, and social service professionals*.
- Steven, S. (2006). *Bullying: The Student Perspective*.
- Stubbs, E. (2005). *Emotional Intelligence Competencies in the Team and Team Leader: a Multi-level Examination of the Impact of Emotional Intelligence on Group Performance*
- Sutherland, D. (1998). *Empathy and Self-Interest*.
- Sutherland, S. (2010). *Student and Teacher Perceptions of Student Engagement*.
- Sutherland, A. (2010). *The roles of school climate and peers in bullying*
- Sztybel, D. (2000). *Empathy and Rationality in Ethics*.
- Thorne, D. (2009). *Father absence and its effect on young adults' choices of cohabitation, marriage and divorce*.
- Torre, M.B (1984). *O homem e a sociedade: Introdução à sociologia*. 12ª Edição. São Paulo. Companhia editora nacional.

- Torrego, J.C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp 20-28.
- Torrego, J.C et al (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación de conflictos. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIFSL
- Torrego, J.C. & Villaoslada, E. (2004). Modelo Integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de comunidad de Madrid. *Tabanque*, 31-48.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos, Barcelona: Graó.
- Torres, M. et al. (2002). Tamaño de una muestra para una investigación de mercado. *Boletín Electrónico*, 2(2), 1-13.
- Trianes, M., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Tsai, (2008). Motivation in Context: Intraindividual Variability in Day-to-Day Classroom Learning.
- Urta, J. (2003). Adolescencia y violencia: Tópicos y realidades, nº 62, 11-20
- Vaello, J. (2003). Resolución de conflictos en el aula. Madrid. Gema Cano Mesa
- Valencia & Zapata (2007). *La solución de conflicto através de la mediación en el aula*
- Valls, F (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional: Usos e abusos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 30, 186-188
- Vandellen, M. (2008). *Social, personal, and environmental influences on self control.*
- Velez, J. (2008). *Instructor communication behaviors and classroom climate: exploring relationships with student self-efficacy and task value motivation.*
- Vera, J. (2005, March). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 68, 19-29.
- Vidales, C. (2010). *Semiótica y teoría de la comunicación* (Vol. 1). Monterrey: cecyte, n.l.-caeip.
- Vieira, A. (2009, May 25). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-10.

- Ward, R. (2007). *A Study of Two Urban Middle Schools: Discipline Practices Used to Control Disruptive Behavior of Students*
- Warwick, J. (2001). Emotional Intelligence Is?
- Webb, S. (2005). *Examining emotional intelligence and*
- Weissmann, P (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos.
- Weissmann, P (2009). Adolescencia. Argentina. Universidad Nacional Mar del Plata, Revista Iberoamericana de Educación
- White, A. (2004). *The Search for Meaning: Toward a Generative Constructionist Approach in Transforming Identity-Based Conflict*
- Williams, A. (2008). Coping with Teen Bullying. *Real Life Guidance*, 1-2.
- Williams, A. (2010). Is MY Child Being Bullied? A Parent Guide to Battling the Bullying Epidemic. *Real Life Guidance*, 1-5.
- Wong, D. (2003). *School Bullying and Tackling Strategies in Hong Kong*.
- Woyciekoski, C., & HUTZ, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.
- Wreg, A. (2004). *Nonverbal Communication in de Real World* .
- Yousefi, S. (2009). *Attitude-Based Strategic and Tactical Negotiations for Conflict Resolution in Construction*.
- Zagranski, R. et al. (2008). *Understanding standards-based education: A practical guide for teachers and administrators*.
- Zandonato, Z. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor – aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional*.
- Zenzen, T. (2002). *Achievement Motivation*
- Zhou, F. (2007). *Perceived teacher-directedness, omniscient authority, and communication behaviors in second language cooperative learning*.